Anais

Formação e Prática de Professores na Educação Remota

Volume II

MOVIMENTOS DOCENTES
Universidade Federal de São Paulo

ANAIIS DO
I ENCONTRO NACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES
Volume II

V&V Editora
Diadema – SP
2020

Ficha técnica

Evento

I Encontro Nacional Movimentos Docentes

Data

15 e 16 de Outubro de 2020

Local

On-line, transmitido em youtube.com/movimentosdocentes

Realização

Grupo de Pesquisa e Comunidade “Movimentos Docentes”

Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema

Instituições coorganizadoras

UniFOA - Centro Universitário de Volta Redonda

UECE - Universidade Estadual do Ceará

Centro Universitário Internacional UNINTER

FORPIBID-RP - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica

PECMA – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UNIFESP

ANPI - Associação Nacional de Procuradores e Pesquisadores Institucionais das IES Privadas

V&V Editora

Apoio institucional

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP, SIEX 18680

Organização Anais - Volume II

Letícia Moreira Viesba, Marilena Rosalen, Ligia Ajaime Azzalis e Everton Viesba-Garcia

ISBN

978-65-88471-04-3

DOI

<https://doi.org/10.47247/VV/ENMD/88471.04.3>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

REITORIA

Reitora

Profa. Dra. Soraya Soubhi Smaili

Vice-Reitora

Profa. Dra. Andréa Rabinovici

Chefe de Gabinete

Profa. Dra. Ieda Longo Maugeri

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Raiane Patrícia Severino Assumpção

Pró-Reitora de Administração

Profa. Dra. Tânia Mara Francisco

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Prof. Dr. Anderson da Silva Rosa

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Dra. Isabel Marian Hartmann de Quadros

Pró-Reitora de Gestão Com Pessoas

Profa. Dra. Elaine Damasceno

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Dr. Pedro Fiori Arantes

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Lia Rita Azeredo Bittencourt

Diretor Acadêmico do Campus Diadema

Prof. Dr. Dário Santos Júnior

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Pró Reitora

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Pró Reitor Adjunto

Magnus R. Dias da Silva

Gabinete ProEC

Yara Ferreira Marques / Enio Shigueo Maeda

Comunicação e Site

Jose Lincoln M. Casselin / Lidia Arruda

Coordenadoria de Eventos Institucionais

Ana Carolina Costa da Silva

Coordenadoria de Pós-Graduação Lato Sensu

Wallace Chamon Alves de Siqueira

Coordenadoria de Cursos de Extensão

Manuel Camilo de Medeiros

Assessoria de Ações Estratégicas

Anthony Andrey Ramalho Diniz / Ivo Sousa Ferreira

Assessoria Administrativa e Financeira

Daina Goncalves Silva

Coordenadoria de Programas e Projetos

Ana Maria Santos Gouw

Coordenadoria de Direitos Humanos

Carina da Silva Lima Biancolin

Coordenadoria de Cultura

Debora Galvani / Andreia dos Santos Menezes

Monica Angelica Ferreira / Gildean Silva Pereira

Coordenação do evento

Profa. Dra. Marilena Rosalen
Prof. Everton Viesba-Garcia

Comissão científica

Profa. Dra. Lígia Azzalis
Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba

Comunicação oficial

Prof. Dr. Flamínio de Oliveira Rangel

Comissão organizadora

Prof. Dr. Bruno Chaboli Gambarato (UniFOA)
Profa. Dra. Desiré Luciane Dominschek (UNINTER)
Profa. Dra. Ilda Cecília Moreira da Silva (UniFOA)
Profa. Dra. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira (UniFOA)
Profa. Dra. Jaqueline Rabelo de Lima (UECE)
Prof. Dr. Julio Cesar Soares Aragão (UniFOA)
Profa. Dra. Lígia Lobo de Assis (UNINTER)
Prof. Dr. Nilson de Souza Cardoso (FORPIBID-RP / UECE)

Comissão de apoio à coordenação

Giovanna Tonzar
Isabella Cavalcante
Jailson Alves
Lara Santana
Pedro Macedo
Thays Soares
Thayná Garcia
Thiago Araújo

Comissão científica

Adelcio Machado dos Santos
Adriana Aparecida Molina Gomes
Alaide Pereira Japecanga Aredes
Alice Dantas de Medeiros
Aliciana R. R. de Menezes Araújo
Aline Rodrigues Gomes
Allan Gomes dos Santos
Ana Karine Furtado de Carvalho
Ana Valéria de Figueiredo
Ana Valéria Santos de Lourenço
Anderson Lopes Nascimento
Anderson Oramisio Santos
André Barbosa Vargas
Andreia de Bem Machado
Ankilma do Nascimento Andrade
Antonia Márcia Rodrigues Sousa
Antonio José A. de Araújo Filho
Antonio José Gomes
Arnaldo Antonio da Silva Junior
Beatriz Consuelo K. Mello Santos
Beatriz L. Rennó Ribeiro Chaves
Beatriz Lucia Salvador Bizotto
Camilo de Lellis Santos
Carlos Adriano Martins
Carlos Eduardo Teobaldo Alves
Carolina Estéfano
Cicero Emanuel Alves Leite
Clarissa Lopes Drumond
Cláudia Bandeira Ribeiro
Claudio de Souza Miranda

Clemil Camelo
Daniele do Amaral Souza Cavaliere
Denilson Cordeiro
Dimitri Ramos Alves
Elisabete Cerutti
Elizania Caldas Faria
Emanuely Rolim nogueira
Érica Paula Borri Bezerra
Érica Regina Silva
Erika dos Santos Brunelli
Fernanda de Oliveira Silva
Fernanda Jardim Maia
Fernanda Lúcia Pereira Costa
Fernanda Silva Veloso
Fernando Ferreira Pires
Flaminio de Oliveira Rangel
Flávia Fernanda Costa
Flávio José Moreira Gonçalves
Francisca Maria da Cunha de Sousa
Gabriela Maria Cabral Nascimento
Giovanna Tonzar dos Santos
Giuliana Rapp Cinezi
Gustavo Rodrigues Barbosa
Hansley Rampineli Pereira
Harerton Oliveira Dourado
Heitor Buzetti Simões Bento
Heloisa Lúcia Castellar Pinheiro
Ilda Cecília Moreira da Silva
Inês Cristina de Castilhos Pauli
Irani Ferreira da Silva Gerab

Jalles Dantas de Lucena	Maria Rejane Lima Brandim
Jean Carlos Miranda	Maria Stella Peccin
José Antônio Colvara de Oliveira	Marian Dias
José Guilherme Franchi	Marilurdes Cruz Borges
Joseane Balan da Silva	Marina Goldfarb de Oliveira
Júlio Aragão	Marisa Pascarelli Agrello
Júlio Cesar de Almeida Nobre	Marisa Pascarelli Agrello
Jurama Maia	Marta de Medeiros Correia
Karina Soledad Maldonado Molina	Mônica Celestino Santos
Leonardo Testoni	Monique Valéria de Lima Carvalhal
Leonice Vieira de Jesus Paixão	Neusa Lygia Vilarim Pereira
Leonides Silva Gomes de Mello	Ocilma Barros de Quental
Leticia Moreira Viesba	Olga Aparecida Coelho
Livia da Silva dos Santos	Patrícia Lopes Oliveira
Livia Maria Figueiredo Lacerda	Patricia R Linardi
Luana Ribeiro Lima	Pedro Braga Gomes
Luciana Facchini	Priscila Bernardo Martins
Luciana Facchini	Queli Cristina Alves Baptista Silva
Luciana H. B. Consentino	Rafael Simão da Silva
Luciano de Figueiredo Borges	Rafaela Rodrigues Lins
Luiz Claudio Gonçalves Junior	Raquel Pereira Soares
Marçal G. do Amaral Campos Filho	Raulison Vieira de Sousa
Marcela de Oliveira Feitosa	Reginaldo Alberto Meloni
Márcia Marlene Stentzler	Rejane Steidel
Marcos Guimarães de Souza Cunha	Renata Livia Silva Fonseca
Marcos Kazuiti Mitsuyasu	Renato de Almeida
Marcos Roberto Teixeira Halasz	Richard Medeiros de Araújo
Maria Aparecida da Silva Andrade	Rita de C. Borges de M. Amaral
Maria das G. Gonçalves Vieira Guerra	Rodolfo Magliari de Paiva
Maria Delcina Feitosa	Ronaldo Figueiró Portella Pereira
Maria do S. Lima Marques França	Roseli Martinez
	Roziane Marinho Ribeiro

Sandra Cristiane Rigatto	Valéria Scomparim
Sarah Arruda	Vanessa Juvino de Sousa
Silvana Zajac	Verilda Speridião Kluth
Silvia H. C. R. Valladão de Camargo	Verônica de Souza Fragoso
Silvia Messias Bueno	Vilma de Souza Bonfim
Silvio Henrique Vilela	Vinicius Sato
Solange Cristina Corregio	William Júnio do Carmo
Suzana Medeiros Batista Amorim	Wilson José Gonçalves
Tainã Brasil Pantarotto Pelat	Wilson Robson Griebeler
Taís de Souza Barbosa	Yara Araujo Ferreira
Taiza Stumpp	Zilda Tizziana Santos Araújo
Vagner Camarini Alves	Zulmira Rangel Benfica

Instituições e organizações parceiras

AMPESC - Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina

CAPAC - Centro Acadêmico Professora Anna Canavarro

CEFE - Centro de Formação de Educadores da Escola Básica

Humana Educação

IFSP – Instituto Federal de São Paulo, Campus Capivari

Núcleo de Estudos em Educação Científica, Conhecimento e Sociedade

Observatório de Educação e Sustentabilidade

Podcast EConversa

PPGCB – Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas da UNIFAL

Programa de Extensão Universitária Escolas Sustentáveis

Projeto Zero - UNIFESP

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Unifesp Recicla - UNIFESP

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

Viesba & Viesba Consultoria e Projetos

Sumário

USO DE FERRAMENTA ON-LINE GRATUITA NO ENSINO REMOTO: COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA - UNIDADE II LOBATO

Imaira Santa Rita Regis, Catia Nery Menezes, Cidicléia Gomes da Silva Santos 5

CULTURA DA VIOLÊNCIA: A CAPOEIRA COMO ARTEFATO DE CONTRAPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lucas de Jesus Aguiar de Oliveira, Ivanete da Rosa Silva de Oliveira 14

CONFISSÕES DE UMA MÃE: PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ISOLAMENTO SOCIAL

Janaina Aparecida Lima Moysés, Jefferson Mercadante, Magda G. Costa Souza, Nycolle de Oliveira Grillo, Jane Vaz Perez Fernandes, Marilúcia Santana Pereira.. 24

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO REMOTA: ESTRATÉGIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Jaqueline Antonello, Sueli Ribeiro Comar, Elenita Conegero Pastor Manchope 34

LEITURAS.COM/INCLUSÃO: A FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DA CRIANÇA COM TGD E/OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REMOTO

Jefferson Mercadante 43

AS FUNÇÕES E AÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Jennifer Rafaela Serafim Ferezin..... 52

ÉTICA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Joseane Ibiapina Freitas, Rozilda Pereira Barbosa..... 59

UNIVERSO EM 3D: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO LITORAL DE PARNAÍBA-PI

José de Ribamar dos Reis Filho, Daniela S. Santos, Gislane Thamires C. Moraes. 66

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Francisco Rocha Simão, Damião Rocha 70

INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA NOVA FORMA DE SE APROXIMAR DO ALUNO UTILIZANDO A TECNOLOGIA

Jorge Azevedo, Anderson Oliveira, Juliane Stecker Nascimento, Lucas P. Gomes.. 76

INTEREXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA MEDIADORA DE SABERES

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa, Sônia Maria Rocha Sampaio 84

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE DUNDO (ANGOLA)

Florêncio dos Santos, Leonardo André Testoni, Solange Locatelli 89

O PAPEL DOS MATERIAIS DE LARGO ALCANCE: INTERSECÇÕES ENTRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM CONTEXTO EDUCATIVO

Lidiane Cristina Loiola Souza..... 95

CULTURA ESCOLAR: A NECESSIDADE E INTERFERÊNCIAS DE LEGITIMAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES

Me. Rafael Correia Lima 100

REFLEXÕES DE UM LICENCIANDO SOBRE COMO PENSA UM RACIONALISTA

Lineker de Arruda Santos 109

PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA

Luan Manoel Thomé, Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa 117

ADAPTAÇÕES DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	
Lucilla Peres Lins, Adriana Rodrigues Cunha	125
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO MUSICAL CONTINUADA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL POR PROFESSORES GENERALISTAS E PROFESSORES DE ARTE NA CIDADE DE DIADEMA	
Lucimar Izabel de Faria, Renata de Oliveira Seguchi	134
METODOLOGIA ATIVA PARA UMA APRENDIZAGEM VISÍVEL EM RELAÇÃO AO PROFESSOR E ALUNO	
Luís Fernando Ferreira de Araújo, Ana Cláudia Moraes, Rose Messias.....	141
O MELHOR É HOJE, É JÁ: PROJETO UNIFICADO COM TODA A COMUNIDADE ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE COMPLEMENTAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luísa Helena A. da Silva Rodrigues, Jefferson Mercadante, Roberta Vasconcelos	149
FORMAÇÃO CONTINUADA “SEM INICIAL” PARA O ENSINO REMOTO: DESAFIOS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Manoel Santos da Silva, Gabriela Espirito Santo,	157
PERCURSOS FORMATIVOS: AS AÇÕES DA REDE MUNICIPAL SANTISTA E AS IMPLICAÇÕES NAS ATIVIDADES DOCENTES DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Marcia Regina Marques, Paolo Civita	165
CORREÇÃO DE CADERNO: UM MÉTODO PEDAGÓGICO, EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19, NO ÂMBITO ESCOLAR: PRAXI DOCENTE: UMA METODOLOGIA ATIVA, EM VIRTUDE DAS AULAS NÃO PRESENCIAIS PROVENIENTE DO CORONA VÍRUS, NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA	
Márcio Anselmo, Everton de Sousa Matos, Hemily Leal Pinto, Matheus Oliveira .	172
EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS: AS LEIS 10.639/03 e 11.645/08 NO CONTEXTO DO PIBIC-ENSINO MÉDIO	
Marcio Roberto Pereira.....	178
EXPERIMENTOS REMOTOS COMO AUXILIARES EM DISCIPLINAS DE CURSOS DE ENGENHARIA SEMIPRESENCIAIS	
Luca Nahuel B. Zucoloto, Marcos Roberto T. Halasz, Harerton Oliveira Dourado, Adriana Recla Sarcinelli	183
MEDIAÇÃO REMOTA <i>ONLINE</i> DA DISCIPLINA “INTRODUÇÃO À CIÊNCIA” NA LICENCIATURA EM FÍSICA: PARA ALÉM DO ENSINO INFORMATIVO DA CIÊNCIA	
Marcos Pires Leodoro	191
O USO DE VÍDEO-EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA ANALÍTICA	
Helga G. Aleme, André Amaral G. Bianco, Mariele Leão Alves.....	199
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS DE ABRANGÊNCIA DA 6ª CRE: METODOLOGIA DE PROJETOS E EDUCOMUNICAÇÃO	
Graziela Maria Lazzari, Mariluci Prestes Moraes Trinks.....	207
CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA NA ESFERA JORNALÍSTICA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Marilurdes Cruz Borges	212
A DIALÉTICA TEORIA E PRÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FOCOS DE ESTUDO	
Priscila Bernardo Martins, Juliano Schimiguel, Carlos Adriano Martins	220
ANÁLISE DA EXPECTATIVA E DESEMPENHO DOS INGRESSANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA	
Mauricio Santiago Zwarg, Julia Alves Oliveira de Jesus, Leticia Moreira Viesba..	229

A TRAGÉDIA DE MARIANA EM AULAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: INVESTIGAÇÃO SOBRE UM ESTÁGIO DOCENTE COM BASE EM UMA ABORDAGEM CTS	
Melina Teixeira Medeiros , Carlos Ventura Fonseca.	238
A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR, A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS	
Mírian Gomes Lopes Reis, Denise Dias de Carvalho Sousa	247
DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NAS REDES DE ENSINO PÚBLICA E PRIVADA EM RORAIMA	
SILVA, Monaliza Nayara, SOUZA, Rhayder Abensour, CAMARGO, Leila, JULIÃO, Geisel, OLIVEIRA, Josimara Cristina	254
EDUCAÇÃO E CORPOS INFANTIS: PROCESSOS DE CONFIGURAÇÃO DE SUJEITOS POLÍTICOS	
Milena Nappi Bertolucci; Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira	260
A DIFÍCIL ARTE DE ENSINAR: DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA	
Danielle Bernardo Bastos Oliveira, Kelly Silva Lima, Obertal da Silva Almeida, Murilo Marques Scaldaferrri	268
INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: IDENTIDADES E SABERES DOCENTES	
Paloma Roberta Euzebio Rodrigues; Marcos Cezar de Freitas.	277
POESIA PARA EXISTIR E RESISTIR A EXPERIENCIA DE ESCOLAS QUE DESENVOLVEM SARAUS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO: PEDAGOGIA DOS SARAUS E AFROLITERATURA ESCRIVÊNCIAS DE UM POVO	
Paula Renata Santos	286
PANDEMIA DO COVID-19: E A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	
Bárbara Martina Serpa, Paulo R. Serpa, Leidy Luiza R. Xerri, Maristela Suzko ..	294
EDUCAR É UM PROCESSO SOCIAL? MINHA EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE NA LICENCIATURA	
Pedro Henrique Nunes de Macedo	301
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA E O ENSINO DE ÁCIDOS E BASES VIA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Cleiton Leandro Zimmermann Pereira, Carlos Ventura Fonseca.	306
NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	
Lucas Silva Pires	315
O ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O OBSERVATÓRIO ASTRONÔMICO DE DIADEMA	
Levi Melo Pierote, Renata Seguchi, Vitor Amorim	326
MOBILE LEARNING E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ACESSIBILIDADE E EXEQUIBILIDADE	
Rosana Oliveira Rocha, Clarilza Prado de Sousa, Emerson de Oliveira Rocha	332
A NEUROCIÊNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	
Rogério Nazário de Oliveira Jane Virginia Lopes Matheus Rodrigues Nóbrega	337
IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Rosane Patel Rossi, Paulo R. Serpa, Ana Paula M. Mendes, Daniela M. Laufer	345

USO DE FERRAMENTA ON-LINE GRATUITA NO ENSINO REMOTO: COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA - UNIDADE II LOBATO

Imaira Santa Rita Regis¹, Catia Nery Menezes², Cidicléia Gomes da Silva Santos³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto do Colégio da Polícia Militar da Bahia, unidade II Lobato, em Salvador - BA, pertencente a rede estadual de ensino, durante o período de ausência das aulas presenciais em decorrência da pandemia provocada pela COVID-19. A pesquisa é de natureza qualitativa e para o levantamento dos dados foi utilizado o questionário que irá fornecer informações sobre o tema proposto, que tem o seguinte problema de estudo: como o uso das tecnologias digitais no ensino remoto tem contribuído para estabelecer e estreitar o vínculo escolar com o aluno? O referencial teórico que dialogou no trabalho foram Hetkowski (2004), Santos (2009), Lima Junior (2005). A utilização das ferramentas digitais no ensino remoto contribuíram no sentido de oportunizar o acesso ao ensino para os alunos, em tempos de pandemia, pois consegue aproximar da dinâmica da aula presencial, por conta do acesso em tempo real e interatividade. Portanto, é um desafio para estudantes e professores a adaptação à essa nova realidade de ensino remoto que requer, disciplina, acesso a computador ou dispositivos móveis para realizar os acessos às aulas e materiais de estudo.

Palavras-chave: Ensino remoto, plataformas digitais gratuitas, professor, aluno.

Introdução

No início do ano de 2020 a sociedade brasileira teve que mudar toda a dinâmica de estudo presencial, trabalho e convivência social em virtude da pandemia da COVID-19 que atingiu o mundo, por conta da gravidade que o vírus ocasiona a saúde da população, os governos estaduais tomaram algumas medidas para restringir a circulação das pessoas nos espaços públicos e coletivos, sendo instituído por meio de decreto a partir do dia 16 de março de 2020 o período de quarentena e distanciamento social como medida preventiva para evitar a propagação do vírus e possíveis contágios a COVID-19.

Desse modo, a sociedade brasileira teve que reconfigurar a dinâmica de trabalho, de forma rápida, a alternativa foi o modelo home office, muitas empresas privadas, órgão públicos adotaram essa medida para restringir a circulação de pessoas nos espaços coletivos. Desse modo, as tecnologias digitais e a internet foram utilizadas enquanto recurso indispensável para promover a comunicação em tempo real e troca de informações.

1 Mestre em Geografia pelo Instituto de Geografia e Geociências da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

2 Mestre em Geotecnologias pelo Programa de Pós Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

O uso e o potencial das tecnologias digitais na educação vêm sendo dialogado há algum tempo, por autores como Hetkowsky (2004), Lima Junior (2005), Rojo (2013), e nesse contexto de pandemia é o principal meio que as escolas têm para manter o vínculo com os alunos e realizar o ensino por meio de aulas virtuais. Desse modo, as escolas tiveram que se adequar a essa nova demanda social, elaborando planos estratégicos para atender a todos os alunos por meio do ensino remoto.

As aulas presenciais da Educação Básica da rede estadual no município de Salvador/BA, foram suspensas a partir da publicação do Decreto n.º 19.529 de 16 de março de 2020, publicado no Diário Oficial da Bahia, que na íntegra “ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus”.

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto do Colégio da Polícia Militar da Bahia - Unidade II Lobato (CPM Lobato), Salvador/BA. O estudo analisará como o uso das tecnologias digitais no ensino remoto tem contribuído para estabelecer e estreitar o vínculo escolar com o aluno? Para responder a problemática será utilizada a metodologia de natureza qualitativa, para levantamento dos dados a partir da utilização do questionário que irá fornecer informações sobre o tema proposto para o estudo. Os participantes da pesquisa são professores das áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Exatas.

O arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa está embasado nos estudos de Hetkowsky (2004), Santaella (2010), Santos (2009) e (2019), Lima Junior (2005).

Nos subtítulos que seguem, será abordado o uso das tecnologias na educação básica, o ensino remoto e as tecnologias digitais utilizadas pelos professores do CPM Lobato para manter o vínculo com o aluno por ocasião da suspensão das aulas presenciais.

Desenvolvimento

O uso das tecnologias digitais no contexto da Educação Básica

A Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC está cada vez mais presente na vida e no cotidiano das pessoas, mudando e transformando as formas de comunicação e interação. Hoje, é difícil imaginar uma sociedade que viva sem notebooks, celulares, tablets, dispositivos que viabilizam o acesso às redes sociais através da internet. O celular continua a ser o principal aparelho para acessar a internet no Brasil. Em 2016, o eletrônico era usado por 94,6% dos internautas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esses números também são perceptíveis quando observamos à nossa volta e percebemos cada pessoa de posse do seu aparelho móvel. Ao concebermos a Educação uma instituição social, a escola não ficaria de fora desse processo. Assim, como nas ruas, o que se constata é a inserção desses objetos quase

sempre na palma da mão, de estudantes e professores, influenciando os diversos processos de ensino que ocorrem dentro das escolas.

Uma discussão pertinente quanto ao uso dos recursos tecnológicos na Educação Básica, diz respeito ao número, que, em primeiro olhar, parece positivo, mas a existência de equipamentos não garante que eles estão em pleno funcionamento e a disposição dos professores e estudantes. Dados do Censo da Educação Básica de 2019, mostram que recursos como projetor multimídia, computadores de mesa para os alunos e internet são encontrados na rede estadual para, respectivamente, 83,1%, 78,7% e 90,2% das escolas. (BRASIL, 2020, p. 75), porém no contexto escolar é frequente ouvir relatos de professores e alunos sobre os computadores quebrados, aguardando conserto, por conta da burocracia que existe no setor público. Tais fatos, fazem com que a escola não desenvolva em seu cotidiano o potencial que as TIC possui para agregar ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos dados apresentados, constatamos que os dispositivos tecnológicos estão na escola, mas seu uso de forma eficiente ainda é limitado pela falta de pessoal qualificado na unidade escolar para fazer manutenções. O acesso a internet de boa velocidade no contexto escolar precisa ser revisto pelos gestores municipais e estaduais, pois não basta ter conexão de internet na escola, é fundamental que a velocidade possibilite acesso a vídeos, participação em videoconferências on-line e uso coletivo nas aulas.

A utilização dos dispositivos tecnológicos, no caso específico do celular, ainda é um desafio para professores quanto a utilização em sala de aula. Muitas vezes visto como vilão dentro do processo ensino e aprendizagem ficando guardado para não “atrapalhar a aula”. Não é tarefa fácil para os professores manusear com destreza as tecnologias digitais, pois durante o seu processo formativo houve limitações na utilização da tecnologia como coadjuvante do processo ensino e aprendizagem. Sabe-se que, o uso das tecnologias móveis possibilita construir em sala de aula momentos interativos, pesquisa em sites, para dessa forma auxiliar o estudante no processo de aprendizagem.

Na contemporaneidade, com o advento da Tecnologia da Comunicação e Informação, não se concebe o professor como detentor do conhecimento, pois o uso das tecnologias em contexto de aprendizagem corrobora de forma significativa ao processo de construção do conhecimento e o professor assume o papel de mediador. Desse modo, a utilização das tecnologias no contexto da sala de aula agrega aos recursos didáticos já existentes, possibilitando a interatividade e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para viver em um mundo tecnológico.

A tecnologia tem uma gênese histórica e [...] consiste em um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. (LIMA JUNIOR, 2005, p. 15).

Então, o uso das tecnologias digitais no contexto da educação básica favorece a construção de práticas de ensino e aprendizagem, possibilita o desenvolvimento da habilidade de comunicação, acessar informação, pesquisa e consulta a várias fontes, conhecer culturas, línguas, modo de vida diferente do nosso, com apenas alguns cliques. Desse modo, as tecnologias são potentes

recursos para serem inseridas de forma permanente ao contexto escolar especificamente da escola pública.

O professor e o aluno no ensino remoto.

As atividades on-line se constituíram em uma estratégia utilizada pelas escolas, inicialmente pelas particulares para promover o ensino remoto aos estudantes. Consiste em, através da utilização de aplicativos de videoconferências, que professores e alunos possam manter contato simultâneo, se aproximando ao cotidiano de uma sala de aula, são utilizados as apresentações em *power point*/slides com os conteúdos da aula e o ensino acontece. Entretanto,

O Ensino Remoto [...] e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar estes conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. (BEHAR, 2020, p. 01)

Diferente do Ensino a Distância (EAD), o ensino remoto está pautado na transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que docentes e discentes de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas das disciplinas ocorreriam no modelo presencial.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer 5/2020, em 28 de abril de 2020, que abriu a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual. Assim, os estados e municípios podem criar estratégias para reorganizar o calendário escolar, e organizar o ensino não presencial para dessa forma, garantir ao aluno a carga horária mínima anual das aulas. Assim, as instituições escolares tem como traçar estratégias para retomar as aulas inicialmente de forma não presencial.

Então, o ensino remoto é a opção segura, em virtude do distanciamento social, ser a forma efetiva de evitar o contágio pelo COVID-19. Desse modo, com o ensino remoto surgem alguns questionamentos: é possível atender a todos os alunos de forma remota? quais obstáculos estão latentes? Apesar do ensino remoto ser uma medida pontual para o aluno não ficar sem aula por um período extenso é necessário atingir a todos os alunos.

O ensino remoto traz alguns desafios para a escola pública e para os alunos que na sua maioria não possui tecnologias digitais e acesso a internet, por isso a necessidade de cada escola junto com as secretarias de educação do estado e municipal traçarem estratégias para incluir o aluno que não tem a tecnologia digital disponível para acessar as aulas remotas.

Para o aluno, o desafio também é imenso. Uma mudança no seu cotidiano, no que tange sua maneira de estudar, interagir com os professores e escola, além da nova dinâmica de adaptação ao ensino remoto. Ao referir-se ao aluno, é preciso dizer de qual aluno estamos falando, ainda que dentro de uma mesma Rede, que é a das escolas públicas. São muitas as nuances que diferem esses estudantes, no cotidiano e neste cenário de pandemia algumas ganham relevância, em virtude da necessidade de uso das tecnologias digitais, revelando

que as condições de uso e acesso variam a depender do contexto socioeconômico em que vivem os estudantes.

O professor é aquele que está no "chão" da escola, na linha de frente para colocar em prática as questões relacionadas à "arte" de ensinar. Contudo, tal afirmação, não pretende responsabilizar o professor pelo desempenho dos estudantes na escola, mas chamar a atenção para a necessidade de um olhar especial voltada às políticas em educação, visando uma ressignificação das práticas docentes em benefício do ambiente escolar, nesse momento desafiador, no qual o professor enfrenta uma realidade diferente do seu cotidiano escolar.

Para operar sua inclusão cibercultural, os professores, em particular, precisarão dar-se conta da montagem de conexões em rede que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como liberação do compartilhamento, da autoria, conectividade, colaboração e interatividade para potencializar a sua prática docente. Ao fazê-lo, eles contemplam atitudes cognitivas e modos de pensamento que se desenvolvem juntamente com o crescimento da web 2.0. Ou seja, contemplam o novo espectador, a "geração digital" (Tapscott, 1999) ou ainda as chamadas gerações "y" e "z", expressivamente familiarizadas com a mobilidade ubíqua, com a liberação do compartilhamento, da autoria, conectividade, colaboração e interatividade. (SANTOS, 2019, p. 47).

A partir do momento em que o professor começa a compreender que o conhecimento deve ser desenvolvido, por meio de um processo colaborativo e de construção, o olhar estigmatizado de um aluno que "não sabe nada" vai se modificando e a sala de aula vai oportunizando a edificação de um espaço mais interativo, de trocas, de relações mais dialógicas e participativas. Assim, a sala de aula passa a ser o espaço das trocas de experiências destes sujeitos motivados pelo diálogo.

Ter acesso ao dispositivo móvel, não garante a qualidade das aulas, pois deve-se analisar como está o acesso à internet, no que diz respeito a sua velocidade para "rodar" os aplicativos utilizados pelos professores para as aulas remotas. Neste contexto, o ambiente para estudo deve ser considerado em virtude do estudante está acostumado com a rotina da escola e que nem sempre podem contar com isso, dentro dos espaços que esteja participando das aulas. Então:

A educação via internet vem se apresentando como grande desafio para o professor, acostumado à pedagogia da transmissão e aos seus modelos de desenho didático instrucional para cursos presenciais e a distância via meios de massa. São dois universos distintos no que se refere ao paradigma comunicacional próprio de cada um. A aula tradicional, presencial ou a distância, está vinculada ao modelo um-todos, separando emissão e recepção. A sala de aula online, sem deixar de contemplar a transmissão, está inserida no contexto sociotécnico que favorece colaboração todos-todos, graças às potencialidades interativas do computador e da internet. (SANTOS, 2009, p. 269).

A garantia da aprendizagem, através do ensino remoto, consiste em adequar as aulas as necessidades de aprendizagem do aluno, promovendo nas aulas on-line momentos de diálogo e troca de experiências, para que o aluno perceba que o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer de forma virtual, mediado pelas tecnologias digitais. A avaliação da aprendizagem, comumente está atrelada aos instrumentos utilizados no ambiente escolar físico, o que, nem sempre significa garantia de aprendizagem.

Dessa forma, podemos elencar algumas estratégias que nos permitem ter maior segurança quanto a apropriação dos objetos de aprendizagem (conteúdos) pelos estudantes, como por exemplo, solicitar que discorram sobre algum assunto já trabalhado, durante o tempo em que estiver ocorrendo as aulas on-line, realizar a interação dos conteúdos a partir de perguntas, elaborar avaliações com um viés mais subjetivo, para estimular o estudante a buscar a interligação de aprendizagens anteriores com as mais recentes.

Portanto, o professor e o aluno estão ressignificando as formas de ensinar e aprender, a partir do ensino remoto, pois o comprometimento, engajamento de ambos é fundamental para criar dentro do espaço digital, ensino possível para que todos consigam ter acesso às aulas e que o vínculo com a escola não se perca por ocasião da suspensão das aulas presenciais.

Uso das ferramentas digitais no ensino remoto do CPM Lobato

Em tempos de isolamento social, em decorrência da pandemia da Covid-19, as escolas tiveram a sua rotina completamente alterada, e nesse contexto se fez necessário (re)criar estratégias capazes de suprir a nova dinâmica. Assim sendo, tornar-se pertinente uma propositiva de inovação trazida por Hetkowski (2014, p.10),

[...] a sala de aula pode ser um espaço de pesquisa; construção de múltiplos conhecimentos; desenvolvimento de aprendizagem aliados às TIC e; gerador de práticas pedagógicas inovadoras que objetivem envolver, colaborativamente, toda a comunidade escolar na descoberta, conquista e possibilidades de ações significativas para a escola, bairro, cidade e para a vida de cada ser humano.

A sala de aula é um espaço de diversas ações que quando aliada às tecnologias da informação e da comunicação, logo tornar-se mais potente, possibilitando outras formas aprendizagem.

O Colégio da Polícia Militar da Bahia - Unidade II Lobato (CMP Lobato), é uma instituição pertencente à rede pública estadual, de ensino tradicional, constituído sob normas disciplinares militar, localizado no subúrbio ferroviário, fazendo assim parte da periferia na cidade de Salvador/BA. Oferta o Ensino Fundamental Séries Finais, distribuído nos turnos matutino e vespertino e Ensino Médio que ocorre totalmente no turno matutino.

Para tanto, aqui descrevemos as informações obtidas através dos professores das três áreas do conhecimento do CPM Lobato, quanto ao uso das ferramentas on-line e gratuita no ensino remoto e o nível de acesso pelos alunos. Nesse sentido foram inquiridos por meio de um questionário online, 05 (cinco) docentes da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, 08 (oito) da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e 09 (nove) da área de Linguagens e suas tecnologias.

Diante desse contexto os professores destacaram a utilização de ferramentas gratuitas para manter o contato com os alunos como: *Google Classroom, Google Meet, whatsapp, instagram e e-mail*. Todas foram utilizadas com o intuito de incentivar a rotina de estudo diária dos alunos. Em relação às redes sociais o destaque foi para o *instagram* com a criação de uma página com conteúdo de Gramática, Literatura e Redação, com uma linguagem leve e *design*

atraente onde também ocorrem *Lives* de diferentes componentes curriculares com conteúdos referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O *Google Classroom* foi a ferramenta on-line mais citada pelos professores das diferentes áreas do conhecimento por proporcionar a postagem de atividades com proposta de análise textual, links de vídeos, reportagens, e a produção de atividades em formulário do próprio *Google*, pois este último oferece a possibilidade da autocorreção, o que segundo os questionados é o motivo pelo qual favorece a utilização do mesmo, pois contribui para maximizar o tempo do professor na realização das suas atividades docentes.

O *Google Meet* está sendo empregado na realização das aulas on-line e correção de exercícios em tempo real. Entretanto, essa ferramenta tem sido basicamente o único contato visual que os professores têm mantido com os alunos em tempos de pandemia, o qual nos tem levado ao isolamento social.

Whatsapp é uma ferramenta bastante utilizada pelos docentes para a realização de uma comunicação mais rápida com os discentes, tanto para manter contato com um de cada vez, ou mesmo uma comunicação voltada para toda a turma ao mesmo tempo através da formação de grupos, sendo estes separados por série e turma.

O *e-mail* atualmente está sendo mais utilizado que o habitual, principalmente porque antes da pandemia foi criado um e-mail institucional pela Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC), para cada aluno, e neste sentido o uso do mesmo está sendo direcionado ao recebimento de devolutiva de algumas atividades.

Foi contemplado no questionário, como estão o nível de acesso dos estudantes as ferramentas digitais. Nesse item houve controvérsias, pois uma parte expressiva totalizando dezessete (17) dos docentes respondeu que está sendo ótimo o acesso dos alunos, visto através da participação e interesse nas aulas e durante a realização das atividades. Muito embora um pequeno grupo de cinco (05) professores afirmarem que não são todos os alunos que participam diariamente das atividades, logo se pode perceber que o nível de acesso não atinge a totalidade dos estudantes.

Diante do exposto alguns docentes salientaram que nem todos os estudantes fazem as atividades on-line solicitadas, pois infelizmente o acesso a tecnologia digital e a internet não estão disponível para todos na mesma proporção. Nesse sentido, o CPM Lobato busca mitigar essa situação através de ações inclusivas desenvolvidas pela coordenação, gestão pedagógica e gestão militar com a entrega das atividades impressas para os alunos que não têm acesso a internet.

Após a análise das respostas por parte dos professores em relação ao uso de ferramentas on-line gratuita no ensino remoto, pode-se observar que as mesmas potencializam as aulas e estimulam o protagonismo dos estudantes uma vez que estes não estão em contato direto com os docentes sendo necessária a constante tomada de decisões. Além de tornar perceptível a presença de uma comunicação rápida, imediata, diversificação de técnica com a utilização de vídeos, jogos, tutoriais e outros meios que tornam as aulas mais atraentes. Assim, o ensino remoto tem contribuído para estabelecer vínculo do aluno com a escola.

Conclusão

A suspensão das aulas presenciais na primeira quinzena do mês de março de 2020, criou muitas incertezas sobre a continuidade do ano letivo e, para dar conta dos questionamentos/inquietações dos professores e da sociedade, especialmente das famílias quanto a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, os professores optaram por utilizar tecnologias digitais gratuitas para que o ensino remoto pudesse ser iniciado e com isso, manter o vínculo com o aluno.

O uso das ferramentas on-line no ensino remoto, mantém o vínculo de ensino aprendizagem entre professores e alunos no período de ausência das aulas presenciais em decorrência da pandemia provocada pela COVID-19, é uma alternativa possível, porém não consiste em uma dinâmica fácil, pois nem todos os alunos e professores dispõem de tecnologia digital.

Conclui-se que, o uso das tecnologias digitais no ensino remoto demandou da comunidade escolar, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e familiares, estratégias para lidar com esse novo momento, que trouxe demandas as quais, escolas e famílias, nunca tinham experienciadas. Desse modo, a comunidade escolar do CPM Lobato construiu esforço para oportunizar e garantir aos alunos momentos de ensino e aprendizagens reconfigurados, mas possíveis de se fazer com os poucos recursos disponíveis, e as plataformas on-line e redes sociais de acesso gratuito e acessível.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL, IBGE. PNAD Contínua sobre Tecnologia da Comunicação e da Informação – TIC, 2016. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>> Acesso em 12 Set 2020;

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17 de setembro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Diário Oficial [da] Bahia, Salvador, 17 mar. 2020. Seção 1, p. 03.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 02 Set. 2020.

HETKOWSKI, T. M. Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas. [Tese]. 2004. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: UFBA, 2004. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11044/1/Tese%20Tania%20Hetkowsky.pdf>>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

LIMA JUNIOR, A, S. Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual. 1. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

ROJO, R.(org.) Escola conecta: multiletramentos e as TICS. 1º ed.São Paulo, Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? / Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, 2010. Departamento de Computação/FCET/PUC-SP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. Revista Iberoamericana de Educación, n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>>. Acesso em: 06.07.2020.

CULTURA DA VIOLÊNCIA: A CAPOEIRA COMO ARTEFATO DE CONTRAPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lucas de Jesus Aguiar de Oliveira¹, Ivanete da Rosa Silva de Oliveira²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O fenômeno da naturalização da violência na sociedade atual tem impactado as relações no âmbito escolar. No entanto, no ensino da EF(EF), a capoeira tem assumido duas perspectivas: por um lado, de maneira preconceituosa, é apreendida como um artefato que incita a violência. Em contraposição, estudiosos e professores que atuam na área defendem que os valores que estão agregados a essa prática da cultura corporal contribuem para minimizar as ações e comportamentos violentos. Desse modo, o presente estudo bibliográfico descritivo, de abordagem qualitativa, tem como principal objetivo discutir a capoeira nas aulas de Educação Física Escolar (EFE) como cultura corporal da não violência. Constatou-se, que a utilização desse objeto de aprendizagem consta em documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também, tem sido explorado como artefato de não violência que pode, inclusive, despertar o interesse pelas aulas de EFE.

Palavras-chave: Capoeira; Educação Física; Escola; Violência.

Introdução

A televisão e as mídias sociais reportam acontecimentos violentos que causam insegurança e vulnerabilidade. Contraditoriamente, devido a esse excesso de acontecimentos, vem ocorrendo uma naturalização da mesma na sociedade, produzida, inclusive, por perfis agressores potencializados por polêmicas políticas que têm intensificado e explicitado ações de violência.

Concomitantemente, o incremento de outro tipo de violência também produz sérios danos à pessoa, em particular, e à sociedade, em geral. Esse tipo está articulado à falta de acesso dos menos favorecidos aos direitos sociais e também a forma como são violentados no que diz respeito à expropriação de sua dignidade e à exclusão do convívio social. Todavia, essa segunda forma de violência, denominada violência social (LEVISKY, 2010), produz a exclusão e dilui a responsabilidade do Estado, atribuindo à pessoa a condição de objeto pernicioso. Quando atinge os jovens, retiram sua capacidade de ser e existir, tendo consequências para toda a sua vida.

No ambiente escolar esse fenômeno influencia estudantes a cometerem agressões verbais (ofensas, palavras de baixo calão, humilhações, discriminação etc.) a agressões físicas e mentais, como o *bullying*, que acarreta implicações ao agressor e à vítima, causando consequências e traumas, tornando diligente a necessidade de intervenções educativas. O ato violento subverte os direitos humanos e provoca reflexões acerca das possibilidades que a educação e a escola

¹ Graduando do Curso de EF– Licenciatura (UniFOA)

² Professora de Cursos de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu do UniFOA.

têm para agir frente a estes acontecimentos, auxiliando na construção de novas condutas, valorizando o respeito a toda comunidade escolar. No que se refere à escola, Moehlecke (2011) a reconhece como espaço privilegiado para promover uma nova cultura articulada aos direitos humanos. Silva (2017) defende que o mundo capitalista tem como centralidade a ocupação laboral e que a inserção escolar precoce das crianças as afastam do convívio com os pais. Assim, os processos de socialização que envolve a importância dos carinhos, afetos e valores, que muitas vezes são produzidos pelas relações familiares, chegam incompletos à escola, tornando-a uma “segunda casa” que assume, também, o papel de socializar. Geralmente, na escola e nas aulas de EF, os estudantes são estimulados a trabalhar com valores que contribuem para a sua formação social. “A socialização é uma das principais vantagens da prática da EF Escolar, pois é durante essas atividades que o estudante tem a oportunidade de se sentir aceito pelo grupo e de desenvolver a autoconfiança e as habilidades motoras” (SOUZA; FONSECA JÚNIOR, 2010, p.1).

De maneira controvertida, nas aulas de EF os estudantes, além da interação social, ficam mais próximos fisicamente. Esse contato, quando não articulado à qualidade da interação colaborativa, pode se tornar um desafio para o docente que se propõe a minimizar ações de violência. Desse modo, surgem desafios que estão articulados à prática do docente de EF que podem afetar o desenvolvimento dessa proposta de socialização. Assim sendo, tendo a EF como uma área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento do ser em sua totalidade e partindo da problemática da violência no âmbito escolar, elegeu-se como objeto de aprendizagem a capoeira.

Diante desse contexto, o principal objetivo desse estudo é discutir a capoeira nas aulas de EFE como cultura corporal da não violência. Pretende-se, para tal: compreender como a violência tem se construído no âmbito da sociedade contemporânea; apresentar os desafios da EF no ambiente escolar; debater as implicações propostas pelas atividades de capoeira na escola.

Esse estudo bibliográfico-descritivo, de caráter qualitativo, subsidiará uma pesquisa que está em andamento, na qual foram utilizados os descritores: violência, atrocidades, violência social, comportamento de ataque. Outros descritores foram agregados para permitir uma busca mais refinada, tais como Educação Física, Educação, prática docente, capoeira, lutas, capoeiragem.

Desenvolvimento

Violência no âmbito da sociedade contemporânea

Nos dias atuais perpassamos por um momento onde a violência, que é considerada como um fenômeno social na abordagem de Levisky (2010), tem sido naturalizada. O autor esclarece que esse fenômeno não emergiu na contemporaneidade, pois está enraizado na ação humana desde os séculos passados, perpassando por circunstâncias ou momentos distintos, assumindo variáveis significados em diferentes culturas, religiões e modo de viver. Entretanto, de acordo com o Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017) e o Fórum Brasileiro Segurança Pública (FBSP, 2019), há altos índices de violência, como os casos de violência doméstica, sexual, física, verbal e homicídio. Os casos de violências nem sempre ocorrem de modo perceptível, tendo grandes

agravos e consequências tanto para quem a comete, como para quem é violentado, influenciando culturalmente no sentido da reprodução de uma conduta social que impacta os padrões de normalidade vividos por cada ser humano.

O fator violência nos traz à tona que somos em parte dominados por instintos, que é denominado como forças em silêncio, pois agimos muitas vezes em prol da emoção em detrimento da razão humana reflexiva, que instiga algumas áreas do conhecimento a estudar mais profundamente os casos de violência, entre elas a psicanálise, contribuindo com o entendimento desse fenômeno social (ALMEIDA, 2010). É comum quando uma criança comete alguma imprudência ou ato violento ter sua atitude articulada à carga genética. No entanto, as questões relacionadas à culminância da violência demonstram que a multiplicidade de fatores sociais, tais como estrutura familiar, educação, condição socioeconômica etc., precisa ser analisada.

Todavia quando nos remetemos às questões acerca da “cultura da violência”, é necessário um olhar amplo sobre as políticas que se acoplam ao tema: falta da democratização, escassez dos poderes públicos, falta de acesso a direitos por lei garantidos, realidade de cada indivíduo dentro da sociedade que o torna vulnerável às situações de violência, ideologias impostas pelas autoridades, dentre outras. Nesse sentido, pode-se inferir que essas situações vinculam a violência aos interesses de uma minoria que detém o poder.

Na ausência de democracia, respeito pelos direitos humanos e um bom governo, a violência prospera. Frequentemente conversamos sobre como uma "cultura de violência" pode criar raízes. Isso, de fato, é uma verdade. Como um sul-africano que vivenciou o apartheid e está vivendo suas consequências, tenho visto e experimentado isto. Também é verdade que os padrões de violência são mais difusos e difundidos nas sociedades em que as autoridades endossam o uso da violência por meio de suas próprias ações. Em muitas sociedades, a violência é tão dominante que frustra as esperanças de desenvolvimento econômico e social. (OPAS, 2002)

Segundo Almeida (2010, p.25), “[...] outro aspecto a ser considerado é o da educação. Além do papel de bom provedor – físico e psicológico –, o ambiente tem também outra função decisiva para formação da personalidade da criança, que é o de civilizá-la”. Além da família, a escola exerce um papel importante no desenvolvimento da educação, pois é nesse ambiente que o estudante aprende valores, socialização, consciência crítica, promovendo, inclusive, possibilidades de compreender a importância de se relacionar com o próximo para atuar bem na coletividade.

O tratamento pedagógico dado aos conhecimentos, pode contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, que, enquanto cidadão, tem seus direitos educacionais garantidos e amparados pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 2º, quando afirma que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Sendo assim, emerge a necessidade de um olhar diferente sobre a violência, para a compreender, para além de temática ou fato, como uma necessidade de mudança de hábitos e educação articulada à corporeidade. Nesse bojo a aproximação entre família e a escola tem papel fundamental para, em conjunto, combater e entender esse fenômeno (SZADKOSKI, 2010).

Abramovay (2015) classifica violência no âmbito escolar, como microviolências (leves - verbais, insultos, discussões) até as físicas (graves). As microviolências são consideradas como porta de entrada para os acontecimentos de atos graves de violências em escola como nos casos do massacre que matou 10 pessoas na escola Estadual Raul Brasil em Suzano (SP), em 2019, e também o de Realengo na escola Municipal Tasso da Silveira, onde 11 crianças foram mortas brutalmente. Todavia, o que estes atos têm em comum é que ambos os acontecimentos tinham ex-estudantes como assassinos em massa que foram submetidos a violências psicológicas e exclusão. Embora a escola assuma um papel de formação e aprendizagem de crianças e jovens, contraditoriamente, ela também pode se tornar um mecanismo de exclusão e seleção social, que se constituem na violência social e influencia a vidas de muitos estudantes.

A escola é considerada como uma instituição privilegiada para a formação de crianças, adolescentes e jovens, como já dissemos acima para fazer amigos e também para aprender. No entanto, em muitos casos, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (ABROMOVAY, 2015, p.8).

Outros incidentes de tragédias na escola, conhecido como “Massacre Columbine¹”, e “Massacre em Virginia tech²”, serviram, conforme afirmação de jornalistas e peritos policiais, para inspirar acontecimentos que procederam (VIERA; MENDES; GUIMARÃES, 2009). Nas duas escolas foram observadas práticas de microviolências (*bullying* contra pessoas classificadas como *outsiders* - excluídas), que associada à falta de interesse e competência por parte de amigos, professores e pais no sentido de intervir, trouxeram marcas profundas para os envolvidos. Thompson e Kyle (2005) ao abordarem a escola como local de tragédia ressaltam que as crianças que não possuem uma conduta ética articulada a valores, são mais vulneráveis a condutas de violência. A criança ao chegar à escola se depara com ações de competitividade, buscas por popularidade e autoafirmação, aqueles que não se encaixam nesses padrões, são excluídos e privados de importantes interações sociais. Assim, quando emerge o senso de significância e a necessidade de se comunicarem, isso pode ocorrer através de meios inadequados de expressão, chegando a atos de violência extrema. Portanto, isso reforça a compreensão que a aula de EF pode ser propícia para ações de microviolências, impondo desafios para a prática desse componente curricular.

Desafios da EF no ambiente escolar frente aos indícios e incidências de violência

A EFE tem assumido papel importante no contexto educacional frente à proposta de construção de hábitos saudáveis e da formação de cidadãos críticos. No entanto, conforme o contexto histórico, possui significados distintos que contribuíram para a produção de seu entendimento no âmbito escolar. É necessário compreender se os princípios que estão articulados à ação docente derivam do pensamento na EF decorrente da vertente do movimento conservador ou renovador para compreender as implicações que a mesma enfrenta na

1 Em 20 de abril de 1999, dois alunos da Escola Secundária Columbine assassinaram 13 pessoas, feriram mais de 20 outros e depois cometeram suicídio. (MEARS et al., 2017, p.3)

2 Em 16 de abril de 2007, na Universidade Técnica da Virgínia (EUA), um jovem de 23 anos de origem asiática tirou a vida de 32 estudantes. (MARQUES, 2007)

atualidade (SOARES, 1996). Determinados momentos histórico exerciam influência sobre o papel que iria ser desempenhado pela EF, impregnando funções e significados diferentes que promoviam reflexões sobre as repercussões na vida do sujeito. Desse modo, até mesmo o currículo foi sofrendo modificações na sua proposta, adequando-se às normas e formas requeridas pelo contexto socioeconômico e político, que contribuiu para a produção de desafios para sua legitimação no âmbito escolar.

Reis (2011, p.2) aponta que um dos desafios para a convivência nos ambientes escolares são as turmas heterogêneas, pois a variedade e diferenças acarreta em desenvolver competências docentes que mobilizem conhecimento de gerenciamento da diversidade, sem negá-la, ou até mesmo, colocar uma cultura como superior a outra. Outro desafio para a EFE é o desinteresse nas aulas por parte dos estudantes. Almeida e Cauduro (2017) discorrem sobre alguns pontos relacionados ao desinteresse dos estudantes pela EFE – metodologia, conteúdos, relação professor-estudante - que serão discutidos individualmente no decorrer do texto, mesmo considerando que um motivo pode estar articulado a outro ou outros.

Em relação à metodologia do professor, pode-se dizer que os métodos utilizados ou papéis desempenhados pelo docente são colocados como o principal motivo de desinteresse. O professor, enquanto responsável pelo processo de aprendizagem, deve se atentar para os métodos que serão utilizados, considerando a necessidade de constante atualização da sua formação. Outro fator que deve ser considerado pelo docente é a superação da perspectiva que compreende o estudante como mero receptáculo frente ao conhecimento articulada à perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1987). Em contraposição, a educação problematizadora situa os estudantes como participantes do processo de construção do conhecimento, significando-o. E o educador, por sua vez, ao ensinar também aprende. Entende-se que o docente exerce um papel fundamental para a construção de uma sociedade, composta por membros ativos, criticamente e, conseqüentemente, modificadores do meio em que se inserem. Porém, se faz necessário que compreenda seu papel e que atue com comprometimento, profissionalismo e em contínua formação permanente. Todavia, é através dos métodos que o professor de EF irá despertar nos estudantes a vontade de querer aprender, e de fato, tornar esse aprender prazeroso e significativo para os discentes, assim como, conseguir um melhor aproveitamento das aulas.

O impacto dos conteúdos ministrados no interesse do estudante nas aulas, segundo fator apontado por Almeida e Cauduro (2017), só ocorre quando são abordados de forma significativa, sendo o estudante sujeito do seu próprio conhecimento. Ausubel (1963), na Teoria de Aprendizagem Significativa, aborda que os conteúdos elaborados, incorporam o conhecimento tido como novo a conhecimentos produzidos anteriormente na estrutura cognitiva.

No que se refere ao desinteresse dos estudantes aos conteúdos ministrados em aula, surgem questionamentos como: o professor precisa cobrar o que ensina em detrimento à necessidade de respeitar a individualidade e entendimento que cada estudante possui corporeidade e vivências diferentes (ALMEIDA; CAUDURO, 2007). É perceptível nos questionamentos realizados o desinteresse por conteúdos não significativos para os estudantes, assim, para que ocorra a

aprendizagem, é necessário levar em conta esses fatores que permeiam a realidade dos estudantes.

Sobretudo, o professor por meio da organização e tratamento dos conteúdos conseguirá promover, de forma significativa o conhecimento a ser apreendido pelos estudantes.

No que tange ao relacionamento docente-discente, esta interação traz implicações diretamente para o processo de construção do conhecimento, pois depende diretamente do modo como os métodos didático-pedagógicos possam desempenhar o máximo de eficiência em seu arranjo vocacional. Em suma, todo bom relacionamento facilita o desenvolver do trabalho e a aprendizagem discente, porém no trabalho docente, dois aspectos tomam uma maior relevância os cognitivos e os sócio-emocionais (LIBÂNEO, 1990).

As questões de relações interpessoais também são pensadas a partir da interação entre estudantes. Como ressalta Santana (2012, p.10) “durante as atividades e brincadeiras, a criança desenvolverá sua criatividade, sua personalidade e aprenderá a conviver em grupo”. E ainda é reforçado nos PCN (BRASIL, 1997, p.47).

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os estudantes sejam capazes de participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais.

Sendo assim, notamos que o professor de EF tem um papel fundamental para assegurar a qualidade das relações sócio-afetivas e, conseqüentemente, se torne um meio facilitador para a construção do conhecimento e o interesse do estudante. Pode-se perceber que o desinteresse aqui abordado se dá pela soma de todos esses aspectos contemplados no debate dessa pesquisa e que será preciso levar em conta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para que, de fato, possamos compreender o “porquê” do desinteresse nas aulas de Educação Física. Por exemplo, em algumas escolas, onde as aulas de EF são no contra turnos, será preciso considerar as implicações dessa problemática para fatores que estão além daqueles abordados neste estudo. Outro exemplo é a isenção das aulas de EF para trabalhadores.

Observa-se que este é um dos principais motivos dos estudantes solicitarem a dispensa das aulas de Educação Física, através do atestado de trabalho. Porém, este desinteresse não é culpa do professor, ou melhor, não somente do professor. O jovem atual possui outras prioridades, e muitas ocupações, principalmente, na adolescência que é uma fase difícil da vida. E é na adolescência que ele tem a obrigação de decidir seu futuro. A sociedade é muitas vezes cruel neste sentido, a própria situação econômica dos pais e do mundo influi nestas decisões (ALMEIDA; CAUDURO, 2007).

Segundo Almeida e Cauduro (2007), outra questão que vale acentuar é que alguns estudantes não enxergam a importância da disciplina de EF como das demais, o que implica na não participação das aulas. Dessa forma, temos outro desafio para o docente que é tornar a disciplina significativa, para que de fato ocorra uma aprendizagem ativa.

[...] para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos de ensino, explicar a matéria, puxar dos estudantes conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Deve transformar a matéria em desenvolvimentos

significativos e compreensíveis, saber detectar o nível da capacidade cognitiva dos estudantes, saber empregar métodos mais eficazes para ensinar, não um estudante ideal, mas estudantes concretos que ele tem à sua frente (LIBÂNEO, 1990, p.89).

Nesse sentido, o desinteresse pelas aulas de EF é muito mais complexo, pois requer uma análise multifacetada do que é produzido pelos diferentes atores envolvidos. No entanto, no que corresponde à atratividade da disciplina, bem como a significação de conteúdos para minimizar a prática da violência, neste estudo em específico, serão analisadas as implicações da capoeira como objeto de aprendizagem.

Capoeira na escola: implicações dessa atividade

A capoeira em sua historicidade, é representada por constantes lutas por sobrevivência e busca pela liberdade dos escravos, sobretudo negros, que eram traficados e mantidos em senzalas e sobre regime dos “seus senhores”, submetidos à sofrimentos, violências e injustiças (REGO, 1968). Todavia, no que se refere ao surgimento da capoeira, Campos (2001) defende que não se sabe ao certo onde surgiu, porém existe duas fortes correntes: que a capoeira teria vindo para Brasil junto com os escravos ou que teria sido invenção dos escravos no Brasil, porém não se pode afirmar ao certo, pois o conselheiro Ruy Barbosa, quando ministro da fazenda do governo Deodoro da Fonseca mandou queimar toda documentação referente a escravidão negra no Brasil.

Rego (1968) aborda que primitivamente a prática da capoeira era utilizada pelos escravos para se divertirem e também para utilizá-la em sua autodefesa se fosse necessário, e que, em suma, estes momentos eram aproveitados para esquecer sua condição de escravo. Já nos primórdios a capoeira era utilizada pelos escravos contra a violência social e também como forma dos negros escravizados expressarem toda sua angústia e sofrimento em busca de sua liberdade.

Ao tratarmos da capoeira como se encontra nos dias atuais, embora Rego (1968) abordasse que a capoeira em sua completude é uma só, caracterizada pela ginga, toques e golpes padrões que sofrem enriquecimentos com criações e variações, outros autores tais como Frigeiro (1989) e Martins (2010) abordam a capoeira nas seguintes vertentes: Capoeira Angola – original de Angola, é considerada como inicial e concentra todas as tradições que serviram para o surgimento das demais vertentes; Capoeira Regional – seu diferencial foi agregar ao desenvolvimento da capoeira novos conhecimentos obtidos em sua trajetória; Capoeira Contemporânea - vertente mista que agrega os dois modelos anteriores que buscou unir fatores considerados importantes.

A capoeira em sua representação cultural está presente na história e na cultura do Brasil e se torna um conteúdo escolar importante, sobretudo, nas aulas de EF na qual se encontra as diversas formas de expressões corporais, pertencentes a cada estudante, possibilitando as interações e expressões por meio desta prática rica em valores culturais. Campos (2001) apresenta uma proposta de implantação da capoeira dentro da EFE, trazendo em seus métodos propostas de planejamento para turmas do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Trabalhar a capoeira como objeto de aprendizagem da EF já era

proposto anteriormente pelos PCN (BRASIL, 1997), como atualmente, vem também sendo proposto pela BNCC.

No PCN (BRASIL, 1997), a EF é entendida como o componente curricular que trata da “Cultura Corporal”, cujos temas são: conhecimento corporal, atividades rítmicas e expressivas, jogo, ginástica, dança, esporte e luta. Reforça, a valorização da participação dos estudantes em práticas, de forma recreativa ou competitiva, que deve incluir os temas transversais. No tocante à BNCC, propõe desenvolver competências que estão articuladas, por exemplo, a autocuidado, autoconhecimento, repertório cultural etc. E tem como prerrogativa que se trabalhe conhecimentos inerentes às culturas africanas. De tal modo, a capoeira se apresenta como um artefato curricular que possibilita a aproximação do estudante aos saberes da cultura africana.

Columá e Chaves (2017) defendem que a capoeira é um importante instrumento educacional que traz contribuições para formação de pessoas, sendo uma modalidade multifacetada que se destaca das demais por envolver dança, luta, cânticos, músicas, arte, jogo (faceta mais utilizada pelos capoeiristas), que proporcionam objetivos diversos como promoção da saúde, socialização, condutas comportamentais, prazer etc.

A proposta como jogo situa-se na pretensão de atingir com alguns golpes e evitar que os golpes os alcancem. Na fase mais avançada, há a articulação da luta ao jogo, que se expressa nos corpos descontraídos e no prazer desfrutado de quem observa (FRIGEIRO, 1989). Assim, na concepção lúdica das atitudes dos jogadores, há a prática do jogo e não da luta. Esse sentimento pode remeter a uma pulsão de vida que alimenta e energiza o capoeirista, transcendendo a esfera do jogo e transformando a capoeira em uma filosofia de vida (COLUMÁ; CHAVEZ 2017).

Ao tratar do domínio procedimental na proposta pedagógica da capoeira, além de trabalhar as valências físicas por intermédio dos golpes e posições, a prática do jogo como simulações de combate explora a mimese, preserva a integridade física dos estudantes, permite trabalhar o domínio atitudinal, autocontrole, trabalho em equipe, respeito ao outro, disciplina e ensino-ritual, que são contributos para uma prática de não violência.

Conclusão

Conclui-se que a violência não é um fenômeno que surgiu na contemporaneidade, mas que, em sua essência, encontram-se aspectos vinculados a modos de como o homem se relaciona com a sociedade interferindo em seu modo de ser e agir.

Constatou-se que os principais fatores que acarretam o desinteresse das aulas de EFE estão centrados na metodologia utilizada pelo docente para abordar os conteúdos, bem como na própria relação docente-discente. No entanto, de forma multifacetada, esses fatores interagem com outros fatores decorrentes do contexto das aulas e até mesmo do PPP.

Entende-se, assim, que a capoeira, por ser prática que aborda valores histórico-culturais da realidade brasileira, pode contribuir com a dinamicidade das aulas de EF, possibilitando ao docente trabalhar com valências físicas articuladas a valores como: respeito, disciplina, cooperação, socialização,

comportamento e outros aspectos intrínsecos, que contribuem para o desenvolvimento de uma filosofia que poderá agregar valor à adoção de uma consciência sobre atos violentos e, situando a capoeira como uma prática de não violência.

Referências

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: FLACSO BRASIL, 2015.
- ALMEIDA, M. G. B. **Alguém para odiar**. IN: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org) A violência na sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCPS, 2010.
- ALMEIDA, P. C ; CAUDURO, M. T. **O desinteresse pela EFno ensino médio**. Buenos Aires: Revista Digital EFDEPORTES, n. 106, mar. 2007.
- BRASIL. P. C. N. **Educação Física**. Ensino Fundamental. 1º ciclo. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.
- COLUMÁ, J. F.; CHAVES, S. F. Capoeira e psicomotricidade: brincando e aprendendo a jogar. Vozes: Petrópolis, 2017.
- CRUZ, F. S. Do essencialismo ao não essencialismo? reflexões sobre a identidade cultural do MST. Lua Nova, São Paulo, n. 80, p. 181-201, 2010
- FRIGERIO, A. Capoeira: de arte negra a esporte branco. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**: São Paulo: nº 10, volume 4 – junho, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 17ª edição, 1987.
- KRUG EG et al., eds. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002.
- LEVISKY, D. L, **Uma gota de esperança (prefácio)** IN: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org) A violência na sociedade contemporânea. Porto alegre: EDIPUCPS, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.
- MARQUES, R. **Virginia Tech**: Anatomia de um massacre à luz da ética da virtude. Interacções, 5, 2007, p. 72-81.
- MARTINS, B. R. **Raízes étnicas da capoeira**. Rio de Janeiro: Fac. Integradas Simonsen, 2010.
- MEARS, D. P. et al. Columbine Revisited: Myths and Realities about the Bullying-School Shootings Connection. 2017
- MOEHLECKE, S. et al. **Direitos humanos e educação**. Salto para o futuro: Brasília, Ano XVIII boletim 02 – Março e Abril, 2008.

REIS, P.F. Desafios da educação física escolar no ensino médio frente à sociedade contemporânea. Santa Terezinha de Itaipu: [s.n.], 2011.

SANTANA, E.S. A importância da EFno desenvolvimento da criança. Juiz de Fora: **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n.12 jan./jun. 2012.

SILVA, T. B. **A construção do indivíduo social na escola**. Trabalho de conclusão de curso (bacharel)-graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2017.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, n. supl.2, p. 6-12, 20 dez. 1996.

SZADKOSKI, C. M. A. **A violência nas escolas**: causas e consequências IN: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org) A violência na sociedade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCPS, 2010.

SILVA, T. B. A construção do indivíduo social na escola. Trabalho de conclusão de curso (bacharel)-graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2017.

THOMPSON, S.; KYLE, K. Understanding Mass School Shootings: Links between Personhood and Power in the Competitive School Environment. J Primary Prevent 26, 2005, 419 – 438.

CONFISSÕES DE UMA MÃE: PERSPECTIVAS E DIFICULDADES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ISOLAMENTO SOCIAL

Janaina Aparecida Lima Moysés¹, Jefferson Mercadante²,
Magda Gomes da Costa Souza³, Nycolle de Oliveira Grillo⁴,
Jane Vaz Perez Fernandes⁵, Marilúcia Santana Pereira⁶

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Durante o percurso da história moderna brasileira, apenas as pandemias de Gripe Espanhola e CoVid-19 provocaram o fechamento das escolas por mais de trinta dias. Entretanto, não se encontram relatos de famílias em relação às dificuldades enfrentadas na transição escolar durante a Gripe Espanhola. O projeto Confissões de uma Mãe originou-se a partir de um relato de uma mãe acerca das dificuldades enfrentadas pelo seu filho, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (ainda não-verbal), ao tentar realizar as atividades ofertadas via plataforma on-line. O projeto baseou-se na elaboração de materiais sensoriais e adaptados, que eram entregues às famílias com alunos nestas condições. De forma geral, os resultados obtidos foram positivos, dos quais se gerou uma maior autonomia dos discentes, a escuta dos docentes e a participação ativa dos familiares, no sentido de estreitar a relação família-escola e a ampliação da proposta, como para os alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e em situações de vulnerabilidade socioeconômica.

Palavras-chave: Material sensorial e adaptado; Aluno com deficiência; Isolamento social; Relação família-escola.

Introdução

A Escola Municipal Idalina da Conceição Pereira, que atua na modalidade de Educação Infantil, está localizada na Rua João Roberto Correia, nº 1171, no município de Praia Grande, litoral sul do estado de São Paulo. É gerenciada pela diretora Jacineide de Souza Garcia, pela vice-diretora, Solange Alves da Silva e pelas assistentes técnica-pedagógicas, Janaina Aparecida Lima Moysés (unidade) e Rosimeire S. Pereira (inclusão).

A instituição está situada no bairro Vila Sônia, popularmente conhecido como Calipal, dado o grande número de eucaliptos nas proximidades do bairro. A Unidade Escolar é situada em área de manguezais e atende à comunidade

1 EM Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. E-mail: moysesjanaina98@gmail.com

2 EM Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. E-mail: jeff.mercadante@gmail.com

3 EM Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. E-mail: magdacosta82@gmail.com

4 EM Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. E-mail: ngrilo93@gmail.com

5 EM Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. E-mail: janevpfernandes@hotmail.com

6 EM Idalina da Conceição Pereira, Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP. E-mail: maryluciasp220@gmail.com

carente do bairro que, segundo o censo populacional de 2010 [1], conta com aproximadamente 19.000 habitantes. Inaugurada em 30 de junho de 2004, a escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Praia Grande, que atua por meio do seu órgão técnico, a Secretaria de Educação [2].

Após decreto de isolamento social e início do ensino à distância [3], a Secretária de Educação criou a Plataforma Educacional [4], um recurso virtual com material elaborado pelos Assistentes Técnico Pedagógicos da cidade, a fim de suprir as necessidades emergenciais de educação. Aliado a esse empenho, a equipe também se apressou em criar mecanismos que pudessem somar esforços e contribuir para o processo de desenvolvimento dos discentes. Consequentemente, foi construído um website [5], no qual os docentes das salas regulares elaboram suas atividades e ofertam ao seu alunado, além do uso de outras ferramentas digitais que aproximam o contato entre escola e famílias, readaptando o significado da rotina escolar. Contudo, já aliados aos novos recursos e tecnologias, todo o planejamento foi alterado quando uma mãe confessou à equipe que as atividades on-line não supriam as necessidades de seu filho autista, o que a causava enorme sofrimento, dando origem ao projeto Confissões de uma Mãe.

A nova perspectiva alavancou a problemática de como elaborar um material sensorial, que respondesse prontamente às diversas questões que eclodiam no momento: Como planejar propostas que atendam às particularidades do grupo, promovendo a inclusão? Como manter a rotina escolar de um aluno com deficiência dentro de sua casa, considerando as suas especificidades e das famílias? Mediante essa nova concepção, a equipe escolar, junto com os docentes, promoveu discussões que tiveram como resultado a elaboração de um material adaptado às necessidades de cada aluno, para que fossem incorporados ao seu dia a dia, assegurando seu desenvolvimento cognitivo e sensorial. As consequências no empenho de confeccionar tais ferramentas e modificar a postura pedagógica com essas famílias, permitiu um resultado positivo, estreitando vínculos entre os envolvidos, restituindo o palco ao verdadeiro protagonista, o aprendiz.

Desenvolvimento

O presente projeto foi desenvolvido com educandos da modalidade de Educação Infantil (I e II) que apresentam diversas deficiências, entre elas: Síndrome de Down, paralisia cerebral, Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de West e deficiências físicas. Ressalta-se que tais alunos fazem parte do quadro de inclusão da unidade e são acompanhados pela equipe escolar, mantendo o Atendimento Educacional Especializado à distância.

A necessidade de buscar soluções e elaborar materiais para o grupo de alunos que não se adaptou ao modelo virtual, gerou discussões pontuais que evoluíram ao ponto de se tornarem pautas das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), conduzidas pela equipe escolar com participação dos professores da unidade. Nessas reuniões, pontos de vistas e experiências anteriores foram debatidas e trabalhadas, em busca de desenvolver possíveis soluções.

Após a análise da equipe, tornou-se perceptível a necessidade de uma proposta que fosse tangível a todos os discentes com deficiência, ou seja,

adaptável para cada particularidade (tanto do aluno quanto da família) e que fosse de baixo custo, podendo ser replicada diversas vezes, se necessário. Sendo assim, o grupo escola passou a nortear as discussões sobre o planejamento do material em torno das características de cada aprendiz, concluindo também que este material deveria funcionar como um estímulo contra as dificuldades enfrentadas, mantendo a oferta de atividades multilaterais como videoaulas e audioaulas como suporte, igualmente adaptadas. Dessa forma, a equipe encontrou como solução a adição de materiais concretos (isto é, não-digitais, palpáveis), que considerassem o protagonismo e necessidades de cada aluno, personalizando o diálogo entre família e escola.

Os instrumentos disponibilizados apoiaram-se em instigar uma diversidade de estímulos sensório-motores, de tal forma a beneficiar o processo de aprendizagem por meio de experiências palpáveis, com a finalidade de promover a sociabilização, oralidade, coordenação motora, orientação espacial, entre outras habilidades.

Em certas circunstâncias, utilizou-se de utensílios reaproveitados e/ou de custo reduzido, como sobras de tecido e fita, botões, brinquedos antigos, barbante, lixa, papelão, entre outros. No decorrer do projeto, fez-se uso de artigos como o papel fotográfico ou o plastificado, proporcionando maior resistência aos materiais, facilitando o movimento de pinça. Ressalta-se a diferença das cores e do material, que se tornou uma manobra positiva para atrair o interesse do alunado e de certa forma entusiasmar os familiares. Dessa forma, foram confeccionados e disponibilizados diversos tipos de materiais, entre eles:

Tabela 1 – Principais Materiais Utilizados e seus Objetivos

Material Utilizado	Objetivo
Recipiente com areia colorida	Estimular as sensações táteis, promovendo a coordenação motora e ensaio à escrita espontânea.
Pote de tampinhas, quebra-cabeça, jogo da memória personalizado, alfabeto ilustrado, bambolê sensorial, quadro e tapete sensorial.	Desenvolver a motricidade global e fina, estimular o raciocínio lógico, potencializar a descoberta de sensações táteis, instigar a orientação espacial e curiosidade.
Alfabeto ilustrado e móvel	Explorar e reconhecer as letras e formas.
Quadro de rotina personalizado e instrumentos confeccionados com papel fotográfico	Promover uma ferramenta que auxilie o aluno e a família na rotina escolar, ajustando o cotidiano do aprendiz em aulas remotas.

Fonte: Criada pelo autor, 2020.

As sugestões e objetivos do uso de cada material ocorrem de forma colaborativa entre a equipe e com a cooperação dos responsáveis, atual ponte de mediação professor/aluno, que pontuam as dificuldades na execução das tarefas propostas, o que permite um constante replanejamento e readequação dos materiais. Essa interação ocorre durante as aulas regulares, nas quais o docente pratica a escuta ativa, ouvindo as necessidades sinalizadas. Desse modo, o

professor de sala regular, com o apoio da equipe e do Atendimento Educacional Especializado, reflete sobre qual instrumento oferecer e como replanejar os materiais, debruçando-se sobre as necessidades do educando. A relevância do material ofertado e o tempo de permanência para execução varia entre sete a quinze dias, conforme o interesse do aluno, devolutiva de relatos, imagens e áudios que as famílias enviam aos professores, via aplicativos de comunicação. Estas mídias foram consideradas como formas de medir e reavaliar os resultados e direções que são tomadas durante o projeto.

Vale ressaltar alguns obstáculos enfrentados: organizar reuniões extras com os professores que tinham alunado com deficiência; separar materiais adequados que correspondam com os objetivos, considerando, por exemplo, o espaço das residências dos alunos (muitos de famílias extremamente carentes), as condições físicas do aluno e emocionais das famílias; executar tudo o que se discute, restringindo-se a materiais reciclados ou de baixo-custo. Depois de finalizado o planejamento e elaboração do material, um segundo obstáculo é convencer os responsáveis a retirar esse material na unidade escolar, oferecendo a reflexão aos familiares de que um aluno com deficiência é capaz de aprender como qualquer outro, porém, faz-se necessário respeitar suas particularidades e intervir, pois, “intervir vai além de ser um ato de coragem, é uma ação amorosa com o outro”. (PEREZ et al., 2005, pág. 51) [6].

No decorrer do processo, observou-se que os responsáveis que aderiram à proposta do material adaptado manifestaram imensa alegria e satisfação com os novos meios disponibilizados. Em uma ótica voltada à aprendizagem, notou-se avanços significativos no desenvolvimento motor dos alunos, além de maior interesse dos responsáveis, uma vez que as atividades propostas requeriam supervisão, mas oferecendo maior autonomia ao aluno. Assim, os responsáveis demonstraram maior motivação em acompanhar as orientações dos educadores e realizar as devolutivas necessárias para o aprimoramento dos materiais e, estando mais presentes, também das aulas remotas.

A aplicabilidade do projeto se deu por meio de uma tríade professor-família-escola. O docente registrava diariamente as adaptações necessárias para atender às necessidades dos alunos, por meio das devolutivas dos responsáveis em formas de conversas, áudios, vídeos e/ou fotografias. A visualização dessas mídias permitia não só o acompanhamento da reação dos pais ao projeto, mas também o acompanhamento da interação do aluno com o material, que era pedagogicamente analisado pela equipe.

Após essas observações, os assistentes técnico pedagógicos da unidade e de inclusão articulavam-se entre si, pontuando junto com o educador qual o material mais adequado para cada educando. Os materiais eram confeccionados pela equipe escolar e quando prontos, a equipe entrava em contato com o docente, que combinava com os responsáveis a retirada do material na unidade. Para validar a retirada do material, o responsável assinava um termo, que legitimava o trabalho desenvolvido.

Em seguida, o professor enviava as orientações aos responsáveis e os conduzia sobre qual a melhor maneira de se utilizar o material fornecido, como, por exemplo, incentivar o educando ao uso do material, elogiando com palavras de incentivo, entonações afetuosas e palmas (quando o barulho não incomodar o

educando). Ademais, as instruções de como deveria ser usado e qual a importância de cada material no aprendizado do aprendiz.

Todas as ações desenvolvidas e estabelecidas acarretaram em resoluções positivas, como: vínculos estreitados entre professor, família e escola, permitindo aos responsáveis observar o desenvolvimento de múltiplas habilidades e diversos progressos, devolvendo o protagonismo dos alunos e reestabelecendo a confiança com a família. Além disso, com propostas simples, mas eficazes, a confissão em desespero da mãe que relatava a dificuldade de incluir o filho nas atividades previamente propostas se tornou uma confissão de alívio, o que motivou a escrita deste projeto.

Durante uma das reuniões pedagógicas com os profissionais envolvidos, uma observação importante em relação aos resultados foi apontada: o maior envolvimento dos responsáveis, ainda que em algumas famílias, devido à simplicidade acadêmica, muitas vezes fazia com que realizassem propostas de sua maneira, contrariando as instruções do docente, o que interferia no resultado almejado. Nesses casos, depois das mídias enviadas serem analisadas pela equipe, o docente responsável era orientado a ressaltar a importância das orientações, redirecionando os familiares.

Inicialmente, o projeto visava atender às demandas dos alunos de inclusão, entretanto, percebeu-se resultados inesperados: os docentes envolvidos passaram a revisar suas práticas pedagógicas, bem como adaptar o semanário às necessidades dos discentes com deficiência, elaborar videoaulas específicas e portfólios. A proposta do material adaptado influenciou também os demais docentes, que se inspiraram nas soluções encontradas para rever seus próprios métodos e recursos didáticos, estendendo a construção do material sensorial e personalizado para demais alunos que apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como os alunos em situações de vulnerabilidade socioeconômica.

Por fim, os resultados alcançados evidenciam que o projeto transcendeu seus objetivos, permitindo a expansão do público-alvo e quebrando o paradigma de que só alunos com deficiência encontram dificuldades em se adaptar as atividades remotas.

Anexo 1: Semanário Adaptado

ESCOLA MUNICIPAL IDALINA DA CONCEIÇÃO PEREIRA MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE			
ATIVIDADES ADAPTADAS			
Professor: Marilúcia Santana Pereira			
Infância: 1 Turma: H			
Aluno (a): Arthur / Matheus			
DATA	CONTEÚDO	OBJETIVOS	AValiação
20/7/20	<p>Identidade: Meu nome:</p> <p>Material necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foto da criança Letras do nome <p>ARTHUR MATHEUS</p> <p>Utilize uma foto da Criança para fazer relação com a letra inicial do nome. Diga para a criança: E de ARTHUR, Pede para ele pronunciar a letra inicial do seu nome A. Depois o nome: Sempre mostrando a sua foto.</p> <p>Utilizar as fitas com as letras do nome monte:</p> <p>ARTHUR</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as letras do seu nome; Desenvolver a percepção visual; Relacionar a imagem com o registro do nome. 	Participação

Anexo 2: Ideia de confecção de material adaptado, retirada de material pelo familiar e assinatura do termo

A ilustração à esquerda refere-se a uma sugestão de um docente para a confecção do material e como o objetivo do projeto era que as produções fossem de baixo custo, produziu-se um material similar. E à direita é ilustrada a retirada do responsável do material, na unidade escolar.

Anexo 3: Quadro de rotina e Jogos Adaptados

Para reestabelecer o cotidiano escolar que havia perdido e não conseguiu recuperar com as atividades on-line.

Anexo 4: Tapete Sensorial, Bingo de Esquema Corporal e Jogo da Memória

O Tapete Sensorial foi disponibilizado a fim de estimular o aluno a andar, pois percebeu-se que o aluno ficava muito tempo no carinho e no berço, em períodos remotos. Os demais têm como proposta desenvolver o movimento de pinça e memória.

Anexo 5: Materiais Concretos e Adaptados e Reunião Pedagógica

As primeiras três ilustrações, da esquerda para à direita, demonstram alguns dos materiais elaborados pela equipe escolar e disponibilizados às famílias e a última ilustração traz registro de uma das reuniões pedagógicas.

Anexo 6: orientações de um docente acerca do material concreto e adaptado que será disponibilizado

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ymIBnk3gN4Y>>.

Anexo 7: painel sensorial para alunos com síndrome de down

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q-alzqaK_6I>.

Anexo 8: contação de história para alunos com transtorno do espectro autista

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vImPh1w67yE>>.

Anexo 9: calendário e letras para alunos transtorno do espectro autista

disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cNJKNHjQ4mw>>.

Anexo 11: atividade para estimular a coordenação motora de alunos com transtorno do espectro autista

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGt_2V1Ipxo>.

Anexo 12: bambolê sensorial com proposta para alunos com síndrome de down e síndrome de west

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L4RQHa7WMmw>>.

Anexo 13: aula adaptada para alunos com síndrome de down

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VGi2dWMXbqw>>.

Anexo 14: atividade de pareamento de cores para alunos com transtorno do espectro autista

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JcSNNCUdLkc>>.

Anexo 15: memorização sensorial por meio de vogais móveis

Disponível em: <<https://youtu.be/kha-8qIFcgs>>.

Conclusão

Nos últimos meses, a pandemia de CoVid-19 se alastrou pelo mundo, aumentando a demanda pela utilização das tecnologias de informação, conectando o mundo físico e o mundo digital. Na esfera educacional, diversos projetos foram elaborados a fim de diminuir as consequências do isolamento social na educação escolar e, por conseguinte, no processo ensino-aprendizagem dos milhões de alunos pelo Brasil.

O projeto *Confissões de uma Mãe - Perspectivas e Dificuldades de Alunos com Deficiência em Isolamento Social* surge do relato de uma mãe sobre as dificuldades que afligem seu filho deficiente com relação à adaptação em uma nova realidade de materiais pedagógicos digitalmente oportunizados. Tal relato, e a problemática com ele trazido, suscitou na equipe escolar a necessidade de buscar soluções específicas que atendessem às necessidades de cada aprendiz que se encontrasse nessa situação. Dessa forma, foram desenvolvidos materiais físicos e adaptados que auxiliassem no enfrentamento a essas dificuldades.

Por meio das ideias e ações planejadas durante o projeto aqui apresentado, a equipe escolar revisitou pilares que permeiam e sustentam a educação: a necessidade da escuta ativa e respeitosa para com a comunidade estudantil; a importância da empatia, essencialmente dentro da relação docente-família; a equidade como fonte de inspiração, no sentido de reconhecer que todos os alunos são diferentes e explorar formas de atender às demandas específicas de cada um e conseguir com que todos e todas alcancem o mesmo objetivo, que é a aprendizagem e a ação inclusiva.

Todo o percurso e apontamentos demonstram que a proposta vem operando com êxito, uma vez que se baseia na constante reavaliação e replanejamento das atividades executadas, atendendo às necessidades e particularidades de cada aluno e família, em um momento ímpar como o que se vivencia. Na unidade escolar que dá bases ao projeto, Escola Municipal Idalina da Conceição Pereira, o responsável encontra-se como ponte de mediação da relação professor/aluno independentemente de sua deficiência, o que proporciona o acompanhamento direto dos familiares e estreita os laços, gerando uma sensação de confiança na rede de atuação escola-aluno-família. Isso foi possível porque compreendeu-se desde o início que cada família é única, reage de forma singular a cada estímulo e estabelece uma comunicação com o aluno que não se tem na escola, o que pode ser positivo para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

POPULAÇÃO: o maior portal sobre a população brasileira, 2013. Página Inicial, guia População Praia Grande, guia População Vila Sonia. Disponível em: http://populacao.net.br/populacao-vila-sonia_praia-grande_sp.html>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PREFEITURA DE PRAIA GRANDE, 2020. Página Inicial, guia Estrutura de Governo, guia Secretarias, guia Educação. Disponível em: http://www.praiagrande.sp.gov.br/administracao/secretaria_atribuicao.asp?cd_Secretaria=50>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PRAIA GRANDE. DECRETO Nº 6.928, DE 20 DE MARÇO DE 2020. **Decreto de isolamento social**, Praia Grande, SP, mar. 2020. Disponível em: http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6508>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PRAIA GRANDE. Cidadão PG: Portal Educacional, 2020. Página Inicial. Disponível em: <http://www.cidadaopg.sp.gov.br/portal/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL IDALINA DA CONCEIÇÃO PEREIRA, 2020. Página Inicial. Disponível em: <https://emidalina.wixsite.com/escolaidalina>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PEREZ, Elaine Cristina de Matos Fernandez et al. Na Multiplicidade da floresta Dona Lagarta Pirlampa. In.: Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 46-51.

MOYSÉS, Janaina. Orientações de um Docente Acerca do Material Concreto e Adaptado que Será Disponibilizado. 2020. (2m28s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ymIBnk3gN4Y>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Painel Sensorial Para Alunos com Síndrome de Down. 2020. (15s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q-alzqaK_6I>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Contação de História para Alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2020. (2m10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vlmPh1w67yE>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Calendário e Letras para Alunos Transtorno do Espectro Autista. 2020. (53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cNJKNHjQ4mw>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Atividade para Estimular a Coordenação Motora de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2020. (39s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-AFPozUNkvA>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Bambolê Sensorial com Proposta para Alunos com Síndrome de Down e Síndrome de West. 2020. (2m42s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L4RQHa7WMmw>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Aula Adaptada para Alunos com Síndrome de Down. 2020. (2m56s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VGi2dWMXbqw>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Atividade de Pareamento de Cores para Alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2020. (47s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JcSNNCUdLkc>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOYSÉS, Janaina. Memorização Sensorial por meio de Vogais Móveis. 2020. (49s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kha-8qIFcgs&feature=youtu.be>. Acesso em: 14 set. 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO REMOTA: ESTRATÉGIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Jaqueline Antonello¹, Sueli Ribeiro Comar², Elenita Conegero Pastor Manchope³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) com a formação docente continuada para o período de educação remota, vivenciado frente à pandemia de COVID-19. A fim de descrever a experiência vicária da instituição de ensino superior, abordam-se as estratégias formativas desenvolvidas pela universidade com o intuito de capacitar os profissionais docentes para lecionarem de modo remoto durante este momento pandêmico. Sobre a forma de organização das atividades formativas na instituição delimitada para este relato, destaca-se que se trata de um trabalho conjunto desenvolvido entre a Pró-Reitoria de Graduação, o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino e as Assessorias Pedagógicas dos cinco campi que constituem a universidade. De modo geral, indica-se a importância de as instituições universitárias ofertarem suporte teórico e didático-metodológico aos docentes, não apenas durante o período emergencial do ano letivo de 2020, mas, de modo contínuo e permanente.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Continuada. Educação Remota.

Introdução

Este trabalho se configura como um relato de experiência, a partir de ações de formação docente continuada realizadas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Além disso, o desenvolvimento deste artigo está relacionado ao interesse pela temática da formação de professores universitários. Tal solicitude investigativa direcionada ao tema, consolida-se devido à realização de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* sobre o assunto e aos vínculos laborais de duas autoras com a instituição.

A partir desse contexto, delimita-se como objetivo relatar a experiência da Unioeste com a formação docente continuada para o período de educação remota, vivenciado frente à pandemia de COVID-19⁴. Vale esclarecer que a experiência da universidade será descrita por diversas prescrições e documentos que

1 Mestranda em Educação. Licenciada em Letras. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão – PR. E-mail: jaqueline_antonello@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão – PR. E-mail: sueli_ricomar@hotmail.com.

3 Doutora em Letras. Docente do Curso de Pedagogia. Assessora Pedagógica da Prograd. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Cascavel – PR. E-mail: elenitacpm@yahoo.com.br.

4 Para mais informações sobre o vírus e a situação mundial a que se faz referência, recomenda-se a leitura do artigo de opinião “Análise da gravidade da pandemia de Covid-19” (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020).

regulam os processos formativos e o período de Ensino Remoto Emergencial na instituição. Para as discussões teóricas do trabalho, serão considerados alguns apontamentos de revisão bibliográfica acerca das particularidades da formação continuada no ensino superior.

Mapear as ações de formação docente realizadas em distintas instituições universitárias brasileiras configura-se como uma das maneiras de fazer avançar o campo teórico desta área do conhecimento. Pois, o movimento de explicitar as atividades formativas desenvolvidas em contextos específicos possibilita pensar sistematicamente sobre a própria prática (CUNHA, 2015). Nesse sentido, este relato se constitui como modo de refletir sobre a experiência da Unioeste, demonstrando os avanços da universidade na direção da construção de um processo de formação docente institucionalizado.

A fim de cumprir com o objetivo proposto, este artigo foi organizado em dois momentos. Primeiramente, foram descritas as ações da Pró-Reitoria de Graduação quanto às suas atribuições pedagógicas e, na sequência, as ações institucionais no contexto de Ensino Remoto Emergencial. De modo preliminar, enfatiza-se a importância da formação docente no âmbito universitário, não apenas como suporte aos professores em momentos de educação remota, mas, como uma cultura institucional.

A Pró-Reitoria de Graduação e suas atribuições pedagógicas

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) é uma instituição de ensino superior multicampi. Os cinco *campi* da universidade estão localizados em municípios das regiões oeste e sudoeste do estado do Paraná, quais sejam, Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo.

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), esta universidade conta com cerca de treze mil alunos e mil e duzentos professores. Os distintos acadêmicos e docentes vinculados à instituição de ensino superior (IES) distribuem-se nos 64 cursos de graduação, 32 cursos de Especialização, 36 Programas de Mestrado e 14 Programas de Doutorado que compõem a estrutura da universidade (UNIOESTE, 2020).

A formação continuada de docentes da Unioeste, a partir de 2020, passa a ser uma tarefa de três instâncias que se complementam no âmbito institucional: a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE) e as Assessorias Pedagógicas dos Campi. Nesse sentido, opta-se por explicar os objetivos de cada uma dessas instâncias e expor, brevemente, a trajetória dos processos formativos da Unioeste no período de 2012 até o momento de suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia.

Conforme exposto no sítio eletrônico da Unioeste, a Pró-Reitoria de Graduação é uma unidade da Reitoria que tem como objetivo responder pelas atividades referentes ao ensino de graduação da universidade¹. O ensino é compreendido como fundamental para a socialização do conhecimento no decorrer do processo formativo dos acadêmicos, futuros profissionais e cidadãos. Nessa direção, as ações da Prograd procuram sempre atender e adaptar-se às demandas levantadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),

1 Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/prograd/inicio/a-prograd/a-pro-reitoria>. Acesso em: 11 set. 2020.

elaborado a cada triênio. Suas ações observam, também, o disposto no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), aprovado pela Resolução 270/2007 – CEPE, e atende às disposições previstas no Regimento Geral da Universidade e no Estatuto da Unioeste.

O Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino, por sua vez, tem como finalidade a integração dos diferentes cursos de licenciatura da IES, garantindo não apenas a interlocução destes, mas, também, o estabelecimento de vínculos entre a formação inicial e continuada dos professores de ensino superior que atuam na universidade¹.

Quanto às Assessorias Pedagógicas, destaca-se que na gestão 2012 a 2015, a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste institucionalizou a função de assessor pedagógico para todos os *campi* da IES. O cargo foi criado por meio da Resolução nº 116/2012, com as seguintes atribuições, expostas no Art. 3º:

I - Assessorar a Direção Geral de campus nas atividades pedagógicas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão e outras, de acordo com as determinações superiores, e da Direção Geral do campus;

II - Assessorar a Direção Geral de campus nas relações entre as Coordenações de cursos, Centros e a Direção Geral do campus, referentes a encaminhamentos que envolvam o aspecto pedagógico dos processos e de substituições outras, considerando as relações de trabalho sob os aspectos da docência e técnico-administrativo; [...]

IV - Assessorar a Direção Geral de campus quando da promoção de atividades pedagógicas voltadas aos cursos de graduação, pós-graduação e Centros (UNIOESTE, 2012, p. 1).

De modo geral, a Assessoria Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação objetiva problematizar e refletir a docência no ensino superior. A partir de diagnósticos realizados em encontros pedagógicos, os professores manifestam demandas didático-pedagógicas em torno da relação professor-aluno, do plano de ensino e aprendizagem, das metodologias de ensino e da avaliação da aprendizagem.

A partir de 2013, teve início a organização do processo de formação continuada dos docentes. A primeira atividade, intencional e sistemática, foi a recepção dos professores em estágio probatório, em virtude de contratação via concurso público. Em 2014, a coordenadoria realizou encontros nos *campi*, problematizando com os professores das 1ª séries as questões pedagógicas que afetavam o desempenho e a permanência dos acadêmicos.

Conforme as demandas levantadas nestes encontros, a Pró-Reitoria de Graduação inseriu em seu planejamento anual de atividades, a realização de eventos de natureza científica para debater questões pedagógicas no ensino de Graduação. Em 2016, a Unioeste sediou o I Encontro de Docentes (EDU) para debater questões voltadas ao trabalho do professor, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino do conhecimento científico e para discutir possibilidades de encaminhamentos teóricos e metodológicos.

No II Encontro de Docentes da Unioeste, a Prof^a Dr^a Maria Isabel da Cunha problematizou a Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior, passando por

1 Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/nucleos/nufope>. Acesso em: 11 set. 2020.

outros elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem até chegar no momento avaliativo. Já o III Encontro de Docentes ocorreu em 2019, juntamente com o XIX Seminário de Extensão da Unioeste, X Fórum das Licenciaturas e I Colóquio de Inovações Pedagógicas.

Com base nesses apontamentos iniciais, e referindo-se, neste momento, à docência universitária, é importante esclarecer que, mesmo não havendo indicativos legislativos em nível nacional que garantam a formação continuada dos docentes de ensino superior (GENSKE; PRETO; HEINZLE, 2016), a Unioeste tem se mobilizado na direção de proporcionar atividades formativas aos professores. Ainda que não exista um programa institucionalizado de formação docente continuada na universidade, é perceptível que a IES caminha no sentido de construí-lo.

Ações institucionais no contexto de Ensino Remoto Emergencial

Por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Coronavírus (COVID-19). Frente a isso, o Conselho Nacional de Educação, a partir do Parecer nº 5/2020 – CNE/CP, também se posicionou no sentido de orientar as instituições de ensino superior a adotarem tal substituição das aulas presenciais por aulas não presenciais, desde que fosse possível conforme as especificidades de cada curso.

A indicação de tais instâncias nacionais é pela utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias, com o objetivo de atender às necessidades de ensino, aprendizagem e avaliação dispostas no currículo dos cursos. A partir disso, cada universidade passou a estabelecer processos decisórios internos a fim de realizar, ou não, atividades letivas de maneira remota. No caso da Unioeste, instituição delimitada para os apontamentos deste relato de experiência, algumas disciplinas estão sendo ofertadas de maneira remota síncrona, processo para o qual se fez premente, entre outros elementos, a formação docente.

Como esclarece Veiga (2014), para além das dinâmicas de atuação docente características de ambientes de ensino presenciais, há também de se pensar na docência online, ou seja, na inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) nos processos formativos, destacando a importância da formação profissional dos professores para trabalharem de maneira remota ou mista.

Sobre este aspecto, breve e especial consideração se faz necessária no contexto educativo vivenciado por instituições de ensino, professores e estudantes frente à pandemia de COVID-19, a partir da qual “as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 1). Na conjuntura pandêmica, de isolamento social e cuidados redobrados com a saúde pública, na qual a aglomeração de professores e estudantes em salas de aula presenciais é considerada um risco para a saúde, as instituições e docentes se deparam com a necessidade de adaptarem suas práticas e trabalharem de maneira remota/virtual.

Nesse contexto, apresentou-se às universidades o desafio de constituírem processos formativos direcionados aos docentes para um momento ímpar, notadamente, emergencial. Assim, como forma de sequenciar este relato, é essencial esclarecer que o ano letivo de 2020 da Unioeste teve início com uma reunião da Assessoria Pedagógica da Prograd com os assessores pedagógicos dos *campi* e com a coordenadora geral do Nufope. O principal objetivo foi reunir esforços no sentido de desenvolver ações de formação docente, não mais no formato de grandes eventos, mas sim, de formação continuada, com grupos de estudos, minicursos, palestras e pequenos eventos ao longo do ano letivo.

Conforme explicam Junges e Behrens (2015), as universidades, em geral, começam a identificar que atividades pontuais de formação pedagógica, caracterizadas como oficinas, cursos de curta duração e palestras para um número elevado de docentes são valorativas, vez que criam um clima motivacional, têm baixo custo e são mais fáceis de serem organizadas, sendo consideradas a fase inicial de um processo formativo institucional.

Porém, essas atividades não têm uma repercussão efetiva na prática profissional dos professores. Nessa linha de raciocínio, Behrens (2007, p. 440) esclarece que “pequenos e poucos encontros não subsidiam o preparo e a mudança pedagógica” e isso ocorre porque as ações não são contínuas e, geralmente, alheias às necessidades formativas dos docentes. Nesse caso, ainda que seja uma mobilização inicial das IES, a oferta de cursos e palestras estanques não configura um programa de formação continuada e uma política universitária eficaz.

A partir do momento em que a instituição de ensino atenta para tais elementos, torna-se perceptível a necessidade de realizar modificações nas ações desenvolvidas, movimento institucional que tem sido construído na Unioeste. Destaca-se que essa construção da institucionalização da formação docente é essencial e, ainda que seja um processo complexo, lento e desafiador, é preciso que seja continuamente efetivado.

A primeira atividade programada para o ano letivo de 2020 foi o encontro para professores de calouros. Os encontros seriam descentralizados por *campus*. As professoras Viviane Aparecida Baggio (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG) e Wanda Pacheco dos Santos (Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO) ministrariam as palestras intituladas “Sou professor Universitário. E agora?”. Com a pandemia, e consequentemente, a suspensão das atividades presenciais, estabelecidas na IES a partir do Ato Executivo nº 021/2020 – GRE, de 16 de março de 2020, mudou-se o formato do encontro, de encontros itinerantes por *campus*, para dois encontros idênticos em turnos diferentes para todos os docentes da Unioeste e no modelo remoto, no dia 17 de junho. Na ocasião, cerca de 600 professores participaram das atividades propostas.

Após deliberações realizadas no âmbito do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Unioeste, foram devidamente regulamentadas as atividades de ensino remoto para a instituição, em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste, durante a suspensão das atividades acadêmicas letivas presenciais¹.

1 Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/55209-unioeste-conselho-regulamenta-atividades-de-ensino-remota>. Acesso em: 08 set. 2020.

De acordo com a Resolução nº 74/2020 – CEPE, de 4 de agosto de 2020, o período letivo emergencial será estendido, a princípio, até o dia 31 de dezembro de 2020 e no ensino remoto as aulas serão ministradas de maneira síncrona. Como indica o Art. 3º da referida Resolução, “o colegiado de cada curso de graduação fica responsável em deliberar pela oferta especial de ensino remoto, até o limite de 20% (vinte) da carga horária total do curso conforme previsto no Projeto Político Pedagógico” (UNIOESTE, 2020, p. 2). O Art. 4º define que durante o período letivo emergencial as aulas remotas devem ocorrer em Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) e o Art. 5º, por sua vez, esclarece que a matrícula nas disciplinas ofertadas será facultativa ao discente com vínculo ativo na Unioeste.

Além destes elementos, a Res. nº 74/2020 também aponta que a plataforma institucional disponibilizada pela Unioeste é o Microsoft Teams e que as atividades de ensino remoto teriam início no dia 17 de agosto de 2020. Frente a estas decisões institucionais, coube à Pró-Reitoria de Graduação proporcionar atividades formativas aos docentes a fim de ajudá-los no aprimoramento de suas práticas docentes para o contexto de Ensino Remoto Emergencial.

Assim, a Prograd, o Nufope e as Assessorias Pedagógicas promoveram, conjuntamente, ações de formação docente nos dias 12, 13 e 14 de agosto, semana que antecedeu o início das aulas no sistema remoto¹. Essa semana formativa foi organizada de modo a contemplar: dois dias de treinamento para o uso da plataforma Microsoft Teams; o minicurso “Metodologias Ativas e o uso de tecnologias digitais em sala de aula”, ofertado para duas turmas em horários distintos; e, também, o “Encontro Pedagógico das Licenciaturas da Unioeste”, a fim de discutir a Resolução nº 02/2019 – CNE, que estabelece as Diretrizes de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Aproximadamente, 700 professores participaram das atividades pela plataforma online.

Concomitantemente à realização dessas ações com os docentes, também foram normatizadas as atividades de ensino remoto em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste, durante o período especial e emergencial. Esta normatização foi definida pela Ordem de Serviço nº 04/2020 – PROGRAD, no dia 14 de agosto de 2020, a qual versa detalhadamente sobre: a utilização da Plataforma Microsoft Teams; a oferta das disciplinas em formato remoto e as competências dos docentes, do Colegiado do Curso e da Direção de Centro; a participação discente nas disciplinas ofertadas de forma remota; as aulas a serem ministradas; os direitos e deveres dos acadêmicos; e, finalmente, sobre o suporte tecnológico aos usuários.

Na continuidade do processo de formação dos professores na Unioeste, a Assessoria Pedagógica da Prograd, juntamente com o Nufope e as Assessorias Pedagógicas dos Campi, ofertarão minicursos sobre os elementos que compõem o fazer docente no ensino superior. Além disso, já estão definidas algumas datas de formações direcionadas aos discentes quanto ao uso da Plataforma Microsoft Teams².

1 Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/55262-unioeste-prograd-nufope-e-assessoria-pedagogicas-promovem-curso-de-formacao-docente>. Acesso em: 08 set. 2020.

2 Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/central-de-noticias/55488-unioeste-promove-curso-sobre-uso-da-plataforma-teams>. Acesso em: 14 set. 2020.

Conclusão

É certo que a pandemia do COVID-19 trouxe novos desafios ao setor educacional, em especial para o ensino superior. As discussões mais comuns centraram-se na aceitação ou não do ensino remoto, dinâmica que dividiu e ainda divide opiniões. Estaríamos entregando o ensino público à privatização? Colocaríamos em *xequê* a qualidade do ensino e da aprendizagem, que no caso da Unioeste ocorre, majoritariamente, de forma presencial? Como prosseguir com o trabalho da Prograd, do Nufope e das Assessorias Pedagógicas neste cenário? Entre essas e muitas outras indagações, para as quais não se têm uma resposta assertiva, a Unioeste insiste na continuidade dos trabalhos, por considerar que a história e a sociedade estão constantemente se modificando num movimento dialético, pelo qual se aprende, sempre.

Sobre a especificidade da formação continuada em tempos de isolamento, o trabalho exigiu uma outra percepção das novas tecnologias em educação. Esse foi o primeiro desafio. Isso significou quebrar paradigmas, se abrir para as ferramentas que podem fazer a diferença nas práticas da docência em todas as áreas de ensino. E talvez, coubesse aqui afirmar que muitos professores puderam fazer uma revisão sobre como ensinar, interagir com os alunos, ministrar aulas pelo Teams, inserir arquivos, criar Salas Virtuais, planejar e avaliar de modo diferente. Processos que até então eram inimagináveis no dia a dia docente.

Vale ressaltar que todas as atividades previstas pela Prograd, Nufope e Assessorias Pedagógicas, em nenhum momento tiveram um caráter de imposição, pelo contrário, foram estruturadas pelo diálogo e pela garantia do ensino público e de qualidade. Com relação às temáticas, foram pensadas de modo a atender as necessidades dos professores na formação técnica, prática e conceitual. Dessas formações, muitos projetos de ensino, pesquisa e extensão foram elaborados nos cinco *campi* da Unioeste, dando validade à garantia do tripé que move o ensino na Universidade.

Por fim, se a Pandemia revelou a face mais cruel da desigualdade educacional no Brasil, especialmente no ensino superior, e cabe aqui salientar nossa consciência de que nem todos os acadêmicos possuem condições para receberem as aulas remotas, ou, que não estamos preparados para ensinar nesse formato, ela, também, impôs mudanças paradigmáticas e conceituais para os fazeres da docência. Os resultados desse processo de mudança ainda estão por vir, não há como visualizá-los agora, mas que nossos pares tanto no campo da docência como da comunidade acadêmica compreendam que a história se faz pelo protagonismo, pelo enfrentar dos desafios e dos medos que nos cercam. Este é o legado pretendido com esta análise.

Referências

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, jan./dez. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 439-455, set./dez., 2007.

BRASIL. **Resolução nº 2/2019 – CNE/CP**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE/CP, 2019.

BRASIL. **Portaria nº 343 – MEC**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020 – CNE/CP**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO Maria Rita Donalisio. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 1-5, 2020.

GENSKE, Simone; PRETO, Valdete Elenir Moser; HEINZLE, Marcia Regina Selva. **Políticas públicas e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários**. In. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL, 24 a 27 de julho de 2016, Curitiba, PR. Anais... Curitiba: UFPR, 2016.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr., 2015.

UNIOESTE. **Resolução nº 017/1999 – COU**. Aprova o novo Estatuto da Unioeste. Cascavel, 1999. COU: Cascavel, 1999.

UNIOESTE. **Resolução nº 028/2003 – COU**. Aprova o Regimento Geral da Unioeste. Cascavel, 2003. COU: Cascavel, 2003.

UNIOESTE. **Resolução nº 270/2007 – CEPE**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI da Unioeste. CEPE: Cascavel, 2007.

UNIOESTE. **Resolução nº 116/2012 – COU**, de 6 de dezembro de 2012. Aprova a criação da Assessoria Especial de Direção dos Campus da Unioeste. COU: Cascavel, 2012.

UNIOESTE. **Ato Executivo nº 021/2020 – GRE**, de 16 de março de 2020. Suspende as atividades acadêmicas presenciais no âmbito da UNIOESTE, e dá outras providências. GRE: Cascavel, 2020.

UNIOESTE. **Resolução nº 23/2020 – COU**, de 12 de maio de 2020. Homologa o Ato Executivo nº 21/2020 – GRE, de 16 de março de 2020, da suspensão das atividades acadêmicas presenciais no âmbito da UNIOESTE, e dá outras providências. COU: Cascavel, 2020.

UNIOESTE. **Ordem de Serviço nº 04/2020 – PROGRAD**, de 14 de agosto de 2020. Normatiza as atividades de ensino remoto em caráter excepcional, nos cursos de graduação presenciais da Unioeste, durante o período especial e emergencial. PROGRAD: Cascavel, 2020.

UNIOESTE. **Instrução de Serviço nº 03/2020 – PROGRAD**, de 14 de agosto de 2020. Instruiu o processo de matrícula on-line, seus procedimentos e cronograma para as disciplinas a serem ofertadas de forma remota, no período especial e emergencial do ano letivo de 2020. PROGRAD: Cascavel, 2020.

UNIOESTE. **Dados sobre a Unioeste – Junho de 2020**. Pró-Reitoria de Planejamento. PROPLAN: Cascavel, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai./ago., 2014.

LEITURAS.COM/INCLUSÃO: A FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DA CRIANÇA COM TGD E/OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REMOTO

Jefferson Mercadante¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A predominância de um olhar assentado no diagnóstico do aluno de inclusão tem contribuído para o engessamento das atividades desenvolvidas no âmbito da educação especial. Diante disso, a literatura, à primeira vista inacessível a crianças com TGD e/ou deficiência intelectual, geralmente tem sido negada a essas crianças e pouco se tem notícias de práticas educativas que intencionam uma real aproximação entre elas, impedindo-as de usufruírem de seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e cultural. Dessa forma, trouxemos para o cenário deste trabalho uma prática que visa oportunizar possibilidades de leitura para essas crianças, principalmente em um período em que um dos principais ambientes de produção de cultura – a escola – não pode acolhê-las fisicamente, criando oportunidades de simbolização e representação do mundo pela literatura. O projeto inicia-se em meio a pandemia CoVid-19 e tem como público-alvo os alunos do Atendimento Educacional Especializado, da Escola Municipal Idalina da Conceição Pereira, no município de Praia Grande, no estado de São Paulo. Nossos resultados parciais contrariam a crença de que a capacidade imaginativa desses sujeitos estaria limitada ao pensamento concreto, indicando possibilidades de desenvolvimento das capacidades expressivas e de comunicação do aluno de inclusão através do texto literário.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; atendimento educacional especializado; literatura para a infância; formação de leitores.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado, do ponto de vista conceitual, tem-se difundido pelas escolas brasileiras como aparelho necessário para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem – e até eliminem – as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BATISTA, MANTOAN; 2006). Contudo, do ponto de vista prático, verificar as barreiras para a aprendizagem e desenvolver formas de trabalho adequadas para cada estudante, para além dos enormes abismos existentes entre o que se apresenta no papel e o que é efetivamente cumprido pelo Estado, parece-me ainda que a questão passa pela necessidade do professor exercitar um olhar diferenciado para o aprendiz, ou seja, exercitar sua sensibilidade e capacidade de atenção ao outro, de atenção às diferenças.

1 Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara), pedagogo e psicopedagogo, especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor de Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP, sediado na E.M. Idalina da Conceição Pereira. jeff.mercadante@gmail.com

Queremos dizer com isso, que à medida que o olhar diferenciado é exercitado, o educador tem sua capacidade de intervenção pedagógica potencializada e desenvolve uma percepção para apontar caminhos diversificados de interferência nas dificuldades de aprendizagem mesmo diante algumas adversidades. Ser professor no Atendimento Educacional Especializado prescinde, portanto, de uma reflexão sobre a importância de uma mudança de cultura por parte de nós, professores, que promova a construção de um novo paradigma de educação inclusiva para que o direito à Educação para todos comece a ser cumprido.

Historicamente, a predominância de um olhar clínico e organicista, assentado em um diagnóstico, contribuiu para o engessamento das atividades desenvolvidas no âmbito da educação especial, mesmo na perspectiva inclusiva, impedindo a promoção de um direcionamento efetivo na intervenção pedagógica. Assim, a literatura, por exemplo, por parecer à primeira vista inacessível a crianças com TGD e/ou deficiência intelectual, por acreditar-se que elas não seriam capazes de compreender uma leitura em virtude do nível de abstração e complexidade da referida atividade, geralmente tem sido negada a essas crianças e pouco se tem notícias de práticas educativas que intencionam uma real aproximação entre elas e a literatura, impedindo-as de usufruírem dos benefícios formadores de humanidade que a literatura oferece, como as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e cultural, ampliando as possibilidades de construir significados acerca do mundo e de si mesmos, ao contrário de práticas que ainda referendam a memorização, o treinamento e a repetição, impedindo uma significativa experiência com a palavra, seja ela dita, vivida, narrada, contada, lida, cantada ou escrita.

Dessa forma, trouxemos para o cenário deste trabalho uma prática que relaciona as crianças com transtornos globais do desenvolvimento e/ou deficiência intelectual e a literatura, tendo como principal foco oportunizar possibilidades de leitura para essas crianças, principalmente em um período em que um dos principais ambientes de produção de cultura – a escola – não pode acolhê-las fisicamente. Assim, através da prática aqui descrita, pretendemos criar oportunidades de simbolização e representação do mundo pela literatura, pensando a leitura como uma prática social imprescindível de inserção no mundo, inclusive para as crianças em um contexto de Atendimento Educacional Especializado remoto.

Portanto, consideramos na construção da presente prática a concepção de desenvolvimento cognitivo na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a partir de Vygotsky (1991; 1993), que aponta para a existência de um fundamento eminentemente histórico e cultural do funcionamento mental humano mediado pelas relações sociais nas quais a linguagem e, por conseguinte, a literatura, se encontra como instrumento essencial no desenvolvimento da criança. Assim, segundo Vygotsky (1991; 1993), a criança, mesmo aquela que por sua deficiência apresente algumas limitações, quando inserida no seio de um grupo cultural no qual lhe é facultada a participação ativa em práticas sociais historicamente construídas, se apropria ela também, gradativamente, das formas de ação já consolidadas pela experiência humana, de tal modo que, a inserção da criança com TGD e/ou deficiência intelectual em práticas leitoras potencializa a internalização de formas de ação relacionadas a esse ritual, levando-a a se constituir como leitora de literatura.

Mas, o que compreendemos aqui como um sujeito leitor de literatura? Primeiramente, um sujeito que não prescindia do domínio da língua escrita ou falada para deleitar-se com a mediação de uma leitura que o faça imergir em um mundo ainda não conhecido, em um mundo talvez pouco explorado, ou em memórias afetivas. Seria a criança, pois, leitora não somente de palavras, mas da corporeidade, de gestos e sons, uma capacidade leitora inspirada no papel que a afetividade assume na interação social na teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott (2019), da qual há de se embeber também o mediador. Segundo Winnicott (2019), nem tudo se escuta no mundo da linguagem e dos significantes por meio da livre associação de palavras. Muitas coisas precisam ser vistas ou reverberadas por meio das sensações do corpo, visto que uma dimensão inteira da vida psíquica acontece por gestos, imagens e sensações. É necessário, pois, que o mediador aprenda a “ouvir com os olhos” a criança com TGD e/ou deficiência intelectual, estar atento a elementos não discursivos que podem ser apreendidos na presença corporal do aluno que comunica elementos que o discurso verbal não é capaz de transmitir. Dessa forma, os traçados de Winnicott (2019) nos conduzem na elaboração de uma “escuta” que indicará elementos da recepção do texto literário pela criança com transtornos globais do desenvolvimento e/ou deficiência intelectual pela inteligibilidade do seu corpo como veículo da expressividade de suas emoções, sentimentos e compreensões.

Por fim, enquanto pensamos na constituição desse sujeito pelas perspectivas histórico-cultural de Vygotsky e psicanalítica de Winnicott, delimitamos a formação desse leitor na perspectiva do letramento literário de Cosson (2006), considerado como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, oferecendo ao indivíduo possibilidades em fazer uso do texto literário com finalidades diversas de se obter prazer, de se emocionar, de se identificar, de se divertir, de sonhar e comungar com o mesmo impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. É um encontro muitas vezes intenso, pois a literatura convoca a subjetividade do leitor.

Desenvolvimento

São várias as questões que foram, são e ainda serão levantadas na educação escolar a partir do aparecimento e expansão do Coronavírus e a pandemia que se instalou com ele. Questões estas que atingiram, atingem e atingirão tanto o grupo de alunos como a equipe gestora, professores e demais atores da educação. Novas demandas surgiram e não cessarão. No curto prazo, o aspecto mais discutido tem sido a utilização do ensino remoto em substituição ao ensino presencial, o que é natural, uma vez que não há disponível um conhecimento pedagógico formulado e desenvolvido para o ensino à distância em tempo integral da carga horária, da Educação Infantil ao Ensino Médio, tampouco em uma perspectiva inclusiva.

É sabido que como seres sociais, dependemos de ações compartilhadas, de vários tipos de interação com o outro, das pessoas com quem mantemos relacionamento afetivo, bem como precisamos de um contexto cultural que nos dê suporte simbolicamente. Como garantir, contudo, pensando a criança com TGD e/ou deficiência intelectual, a manutenção do tecido social que os acolhe e promove as bases simbólicas de pensamento e instrumentação para ação?

Em um primeiro momento, nos pareceu que o caminho mais seguro a seguir na reelaboração do plano de atendimento educacional especializado representaria um retrocesso em nossas ações, visto que a demanda por atividades mecanicistas era o que se apresentava de mais concreto em um contexto de incertezas. Dessa forma, impôs-se a necessidade de reestruturar e ampliar as ações educativas para que ao mesmo tempo em que se ampliassem os conhecimentos dos educandos promovêssemos também o desenvolvimento de aspectos de ordem emocional. Assim, deu-se a construção do projeto “leituras.com/inclusão”, destacando o potencial da literatura como forma de ação humana que tem como base a emoção ao mesmo tempo em que possibilita ao leitor saber da existência de fatos presentes ou passados, de heróis, eventos e dramas, revivendo tudo de uma maneira intensa, como se a própria vida fosse.

O projeto, que se iniciou no mês de abril do presente ano, tem como público-alvo 21 alunos de inclusão, com idades entre 02 e 14 anos, matriculados no Atendimento Educacional Especializado, polo Escola Municipal Idalina da Conceição Pereira. A unidade escolar está localizada na Rua João Roberto Correia, nº 1171, no município de Praia Grande, litoral sul do estado de São Paulo. A equipe diretiva que atua no apoio deste projeto é composta pela diretora da unidade, Jacineide de Souza Garcia, pela assistente de direção, Solange Alves da Silva, pela assistente técnica pedagógica da unidade, Janaina Aparecida Lima Moysés e pela assistente técnica pedagógica de inclusão Rosimeire Pereira.

Após decreto de isolamento social e início do ensino à distância¹, a Secretaria Municipal de Educação criou a Plataforma Digital Educacional², um recurso virtual com material elaborado pelos assistentes técnicos pedagógicos para suprir as necessidades emergenciais da educação. Aliado a essa ferramenta, foi permitido aos docentes das salas de recursos multifuncionais a elaboração e oferta de atividades a seu alunado através de outras ferramentas digitais para potencializar a aproximação e o contato entre escola e famílias, readaptando o significado da rotina escolar do aluno de inclusão. Nesse contexto, o contato com os alunos do Atendimento Educacional Especializado e seus familiares passou-se a dar-se pelo aplicativo multiplataforma *Whatsapp*, através da realização de ações mediacionais de leituras³ gravadas em vídeo e ofertadas semanalmente ao corpo discente.

As leituras, realizadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais, Jefferson Mercadante, passaram a garantir a permanência e manutenção do vínculo com essas crianças, que se conectam afetivamente ao docente pela tela de seus aparelhos tecnológicos. Disponibilizadas em link não listado na plataforma

1 PRAIA GRANDE. DECRETO Nº 6.928, DE 20 DE MARÇO DE 2020. Decreto de isolamento social, Praia Grande, SP, mar. 2020. Disponível em: http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6508. Acesso em: 21 set. 2020.

2 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PRAIA GRANDE. Cidadão PG: Portal Educacional, 2020. Página Inicial. Disponível em: <http://www.cidadaopg.sp.gov.br/portal/>. Acesso em: 21 set. 2020.

3 Consideramos a existência de duas formas de abordar uma narrativa literária: ler e contar. Para fins das práticas descritas neste trabalho priorizamos a leitura em voz alta por considerar que o caráter fixo do texto literário proporciona uma referência cultural e linguística da qual a criança poderá se valer em suas produções textuais, seja oralmente, tendo ao outro como escriba, seja grafando autonomamente. Segundo Carvalho e Baroukh (2018), o benefício da leitura em voz alta do texto literário está no fato de que ele apresenta a cultura escrita e sua diversidade para a criança, introduzindo-a no mundo letrado, podendo incentivar a aprendizagem da leitura.

de compartilhamento de vídeos, *Youtube*, respeitando as leis de direitos autorais e toda a cadeia produtiva do livro, as obras são selecionadas a partir de critérios de qualidade literária¹ e diversidade de gêneros, elucidando narrativas que tragam memórias afetivas, nas quais as crianças possam se reconhecer, evocando liberdade e autonomia. A gravação da leitura possibilita que a família introduza a atividade em momentos de melhor conveniência para a dinâmica familiar, permitindo ainda a repetição da mesma, o que favorece nos processos de compreensão e recepção da narrativa pela criança. Posteriormente são ofertados momentos de encontro síncrono com o professor através de videochamada para potencializar o encontro entre o aluno e a obra literária. Na realização da atividade com alunos alfabetizados com graus leves de transtornos globais do desenvolvimento e/ou deficiência intelectual, após a apresentação do vídeo da leitura, são realizadas propostas de reflexão através do preenchimento de formulários de leitura via *Google Formulário*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas disponibilizado pelo *Google*. O projeto prevê, ainda, etapas em que o livro correspondente à leitura em vídeo será entregue na residência de nossos alunos para que os mesmos possam ter a experiência com o livro enquanto objeto.

Quadro 1 – Obras literárias utilizadas pelo projeto no período entre Abril e Setembro de 2020.

Título	Autor	Editora
A avó adormecida	Roberto Parmeggiani	DSOP
A menina amarrotada	Aline Abreu	Jujuba
A menina que parou o trânsito	Fabrizio Valério	Vergara & Riba
Apesar de tudo	Dipacho	Companhia das Letrinhas
Entre Nuvens	André Neves	Brinque-Book
Ernesto	Blandina Franco	Companhia das Letrinhas
Imagine	John Lennon	Vergara & Riba
Lá em casa somos	Isabel Minhós Martins	SESI-SP
Mel na boca	André Neves	Cortez
Nunca acontece nada na minha rua	Ellen Raskin	Ameli
Nuno e as coisas incríveis	André Neves	Jujuba
O grande rabanete	Tatiana Belinky	Moderna
Olavo	Odilon Moraes	Jujuba
O livro do contra	Atak	Companhia das Letrinhas
Pra saber voar	Ana Terra	Abacatte
Ratinho manhoso	Tatiana Belinky	Moderna
Somos todos extraordinários	R. J. Palacio	Intrinseca
Tom	André Neves	Projeto
Uma pergunta tão delicada	Leen Van den Berg	Pulo do Gato

Fonte: Elaboração própria.

Atuamos em uma perspectiva de mediação de leitura que não exige, a priori, que o aluno compreenda toda a complexidade do funcionamento da língua escrita, priorizando a sua familiarização com elementos como a sonoridade do texto literário e a inter-relação entre texto e imagem no livro ilustrado, de modo que a criança possa sentir-se tocada e provocada a aproximar-se do texto escrito. Pretendemos, com isso, promover momentos de mediação de leitura que

1 O conceito de qualidade literária aqui se refere à literatura que reúne história, estética e ética e opõe-se a uma espécie de escrita degradada, presente em livros denominados paradidáticos e que não apresentam valor estético.

promovam paulatinamente a interação da criança com transtornos globais do desenvolvimento e/ou deficiência intelectual com a palavra artística, levando-a a nomear objetos, personagens, cenários e sentimentos, a expressar emoções, a relacionar fenômenos, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades de criação e construção do pensamento através da linguagem do texto literário.

Com vistas a avaliar a nossa prática, algumas questões apresentaram-se como norteadoras para a investigação, dentre elas: Como as crianças com TGD e/ou deficiência intelectual desfrutam do conteúdo das narrativas literárias e quais os modos de participação e recepção do texto literário? De modo geral, no ensino regular, muitos professores avaliam o encontro do aluno leitor com o texto literário pela fluência da leitura em voz alta, pela compreensão e interpretação do conteúdo da história, dentre outros indicadores que se mostram ineficientes e não dão conta da complexidade das relações que se estabelecem durante a leitura literária, sobretudo com alunos com TGD e/ou deficiência intelectual. Assim, avaliando as ações que os alunos estabelecem quando desse encontro foi possível observar, por exemplo, a importância da prosódia, dado que em momentos em que se destacam diferentes ritmos e entonações nas narrativas, há percepção mais ativa das crianças, evidenciando a relevância desse aspecto como fator de mobilização para a recepção da criança com TGD e/ou deficiência intelectual ao texto literário.

Para ilustrar os dados do parágrafo anterior, trazemos aqui uma situação de leitura do livro "A menina que parou o trânsito" (VALÉRIO, 2016). A narrativa apresenta "uma menina que parou o trânsito com sua bicicleta" para refletir sobre a lógica quase sempre cruel e frenética do trânsito de uma grande cidade. Ao decidir interromper o fluxo de automóveis com sua bicicleta, a menina vira o alvo de uma série de reações em cadeia: o guarda fica bravo e apita para a menina, o motorista fica irritado e buzina para o guarda, o condutor do ônibus se enche de raiva e freia fungado para o motorista e assim por diante em uma linguagem de conto cumulativo que convoca a criança a vivenciar essa experiência. Ao ler o trecho "para a menina que parou o trânsito com sua bicicleta", repetido oito vezes na narrativa, o professor diminui o ritmo gradativamente, chegando a quase silabar a palavra "bicicleta". Nesse caso, foram vários os relatos de familiares que apontaram que a partir da segunda ou terceira repetição da frase, a criança antecipava a palavra "bicicleta" ou a pronunciava junto ao professor; "e agora ele fica repetindo a frase", relatou uma mãe. Vale ressaltar que estamos nos referindo a crianças com transtorno global do desenvolvimento e/ou deficiência intelectual, cuja fala e comunicação muitas vezes são limitadas por uma condição da sua deficiência. No exemplo destacado pela fala da mãe, trata-se de uma criança com transtorno do espectro autista com vocabulário limitado, o que aponta para a possibilidade de ampliação do léxico da criança através da relação com o texto literário em uma mediação de leitura. A partir da reação do aluno foram trabalhadas atividades para desenvolvimento de sua linguagem social, relacionando a palavra "bicicleta" ao objeto e seu uso. Várias propostas do projeto seguem a mesma tendência, a depender das necessidades e habilidades a serem desenvolvidas. Contudo, o que destacamos, é o fato de que mesmo as crianças com limitações na linguagem escrita e falada permanecem atentas a histórias com bom enredo, com boas ilustrações e sua sonoridade destacadas pelo mediador.

A leitura do texto literário tem suscitado, ainda, momentos de aprendizado sobre as emoções humanas e suas respectivas formas de expressão que, ao serem evidenciadas pelo mediador durante a narrativa são, conseqüentemente, recebidas e aprendidas pelo leitor. Aqui, trazemos o exemplo da leitura do livro “Uma pergunta tão delicada” (VAN DEN BERG, 2014), um livro enternecedor sobre a importância do amor em todas as suas manifestações. A narrativa tem início com a reunião de todos os personagens no topo de uma grande colina a procura da melhor resposta para a delicada pergunta do elefante: “Como é que você sabe se está apaixonado por alguém?”. Atento, ele ouve o que é o amor para a princesa, o rato, o sol, a menina, o urso, a pedra, o andarilho, a macieira, as nuvens, a avó, o acrobata. Durante a leitura, a depender da resposta do personagem, o professor altera a entonação, o ritmo e a intensidade da voz, criando uma interpretação na linguagem para as diferentes maneiras de amar. Foi comum os alunos relatarem estarem mais próximos do sentimento da maçã, que ficou “vermelha de vergonha”, quando perguntados sobre o amor. Ou ainda, quando conheceram o personagem Rodolfo, do livro “Nunca acontece nada na minha rua” (RASKIN, 2018), a recepção da leitura gerou certa rebeldia em relação ao personagem mal-humorado que, enquanto reclamava, deixava passar grandes aventuras; “ele é chato”, “olha para trás”, “presta mais atenção”, diziam os alunos. Nesses casos, o importante é destacar a importância das perguntas que alimentam nossas conversas sobre o livro permitirem ao aluno expressar de fato a sua opinião, para que os mesmos não se preocupem em buscar respostas “corretas”, mas que sejam sinceras e tragam à tona as associações estabelecidas com aquela leitura.

Diante disso, e a partir do campo das discussões teóricas que trazem o embasamento para a presente prática, pretendemos ao final deste projeto analisar os dados para identificar e categorizar, através do estudo sobre o signo (AGUIAR, 2004; JAKOBSON, 1960), as obras literárias que compuserem nosso corpus segundo as finalidades das condutas comunicativas em sua relação com os objetivos que pretendemos alcançar no espaço de interação entre a criança e o texto literário¹.

Conclusão

As práticas de mediação de leitura no ensino remoto com crianças com TGD e/ou deficiência intelectual apontam que limitações de ordem cognitiva e linguística, de maneira geral, não impedem que o aluno se insira em uma dinâmica interativa com o texto literário. Ao contrário, é possível que a presença de certas limitações estimule a elaboração de processos compensatórios, levando a criança a desenvolver seu potencial comunicativo, associando, por exemplo, a linguagem gestual a uma expressão onomatopeica presente em determinado texto literário ou uma reação compartilhada pelo mediador a emoções descritas na narrativa literária.

Ao observar e avaliar os resultados parciais de nossa prática, podemos constatar que, independente dos ganhos conceituais da criança com transtornos

¹ Nossa hipótese é a de que a escolha da obra literária deve obedecer a critérios que se relacionam com o que ela deseja comunicar, o que é possível identificar pela estrutura verbal da mensagem, ou seja, as funções, que segundo Jakobson (1960) são seis: emotiva, conativa, referencial, fática, poética e metalinguística.

globais do desenvolvimento e/ou deficiência intelectual em relação ao aprendizado sistematizado no plano convencional da leitura e da escrita, todos os nossos alunos demonstraram significativos avanços quanto ao aprimoramento do tempo de atenção sustentada, da memória, da capacidade de abstração e das capacidades expressivas nas diferentes linguagens e modos de comunicação, além do fortalecimento do vínculo professor/aluno e professor/família.

Vale assinalar que em razão dos resultados iniciais e parciais do presente projeto, demais docentes da unidade escolar motivaram-se a inserir dentre suas atividades a leitura de obras literárias, por vezes utilizando o material produzido pelo projeto reafirmando uma perspectiva equitativa da formação do leitor literário. Ainda dada à potencialidade do projeto, demais unidades escolares tomaram conhecimento, solicitando o material produzido para aplicação em suas escolas. Atualmente, o projeto recebeu a atenção da Secretária Municipal de Educação que, através da Plataforma Digital Educacional, tem disponibilizado o acesso aos vídeos a toda rede de ensino do município, composta por 76 unidades escolares. Assim, entendemos que, ainda que a ferramenta não possibilite a mediação direta dessas leituras, tais desdobramentos do projeto têm contribuído para a divulgação e ampliação de acesso à literatura de qualidade no município.

Por fim, os resultados parciais das práticas educativas que aproximam a criança com TGD e/ou deficiência intelectual do texto literário contrariam a ideia de que a capacidade imaginativa dessa criança seja empobrecida e presa ao pensamento concreto, tendo sido observado, ao contrário, ser possível acreditarmos que, tal relação, quando mediada por uma ação planejada e intencional, pode ampliar as capacidades expressivas e de comunicação do aluno de inclusão.

Todos concordamos que os desafios do trabalho educativo junto a crianças com TGD e/ou deficiência intelectual nos fazem trilhar diferentes caminhos metodológicos construídos ao longo da história da educação especial, contudo, não devemos nos desprender da missão de construir um lugar para essa criança no ambiente escolar e em sua vida social que respeite e valorize a construção e transformação do indivíduo que aprende em sujeito que constrói conhecimento.

Referências

AGUIAR, Vera T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2006.

BATISTA, Cristina A. M.; MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CARVALHO, Ana C.; BAROUKH, Josca A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1960.

RASKIN, Ellen. **Nunca acontece nada na minha rua**. São Paulo: Ameli, 2018.

VALÉRIO, Fabrício. **A menina que parou o trânsito**. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2016.

VAN DEN BERG, Leen. **Uma pergunta tão delicada**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

AS FUNÇÕES E AÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Jennifer Rafaela Serafim Ferezin¹

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: O presente artigo tem como objetivos apresentar as funções do gestor escolar em relação às práticas diárias e ao desenvolvimento dos alunos, a partir da descrição da função do gestor escolar de maneira objetiva, análise do papel do gestor escolar no processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como, apresentação de ações que facilitem o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a realização deste artigo irá acontecer a partir de análises de materiais já elaborados, como, textos, artigos e livros relacionados ao tema, de modo que, o conjunto de leituras favoreça os objetivos propostos e descreva a função do gestor escolar teoricamente. A continuidade da pesquisa ocorrerá na busca por informações e relatos através de uma entrevista que será realizada com um gestor, supervisor ou coordenador de uma instituição de ensino da cidade de Foz do Iguaçu. Baseado nos estudos teóricos e entrevista a pesquisa apresentará o tema de modo claro e objetivo, contribuindo com o trabalho dos gestores e auxiliando o meio acadêmico.

Palavras-chave: gestor; escola; ensino.

Introdução

Ao longo da história o papel do gestor escolar modificou-se e tornou-se cada vez mais relevante para o sucesso da instituição em que trabalha, no entanto, as dificuldades aumentaram na mesma proporção que sua importância. O gestor escolar está cada vez mais envolvido nas questões burocráticas e institucionais que sua função pedagógica deixa de ser relevante ao ponto de não contribuir ou dificultar o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, está claro que o gestor escolar possui uma função fundamental no sucesso tanto do trabalho institucional, como no desenvolvimento do trabalho pedagógico, para isso, as ações que desempenha são necessárias e de extrema importância.

Diante disso, este projeto busca apresentar as funções do gestor escolar e suas ações no processo de ensino aprendizagem dos alunos, de modo que, cada atitude esteja relacionada ao trabalho pedagógico, institucional, parceria com a equipe e formação de qualidade.

A realização deste estudo se justifica ante a necessidade de se valorizar o papel do gestor escolar nas instituições de ensino, uma vez que, sua função se faz relevante no processo de ensino aprendizagem.

¹ Professora na Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu - PR, Docente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIAMÉRICA e aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: jenniferferezin@gmail.com

O gestor escolar muitas vezes envolve-se no trabalho institucional da escola e não consegue atender com eficiência a demanda dos demais setores da escola. Por isso, além de capacidade de liderança, se faz necessário trabalho em equipe e comprometimento.

Assim, o trabalho de todos os funcionários pode ser desenvolvido com mais eficácia a partir do momento que todos se envolvam e buscam os mesmos objetivos para a formação de qualidade. O gestor, através de suas ações, terá tanta responsabilidade quando a dos professores no processo de ensino, facilitando ou não as situações que ocorrem na escola.

E nesta proposta baseia-se este estudo, analisar e descrever o papel do gestor escolar nas instituições de ensino e quais as melhores ações facilitadoras da formação de qualidade de todos os envolvidos, alunos, pais, professores, funcionários em geral e comunidade.

Desenvolvimento

Nos últimos tempos percebemos uma descrença em relação a educação, no entanto, ainda há pessoas que acreditam na formação de qualidade para que a sociedade possa evoluir, para isso, é necessário força e diversas ações no âmbito educacional para um 3 ensino de qualidade, nesse sentindo, o gestor escolar torna-se peça fundamental para auxiliar e promover a educação.

Mas, como planejar e organizar o trabalho pedagógico de modo que o ensino ocorra de verdade? Para isso, planejamento pedagógico, participação de todos os envolvidos no processo de educação, como, comunidade, pais, alunos, professores e funcionários. De acordo com Heloísa Luck.

Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, impeto, consistência, e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço de que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. (LUCK, 2014,15).

Além do gestor partilhar sua relevância neste processo os outros envolvidos, como os professores utilizam suas experiências e contribuem para que o a formação de qualidade ocorra com o objetivo de desenvolver os alunos e sua comunidade buscando benefícios além dos muros da escola atingindo todos os envolvidos, comunidade e sociedade. Para isso, o professor precisa participar das ações que permeia a gestão escolar, de modo que sua formação e vivência contribuam com o trabalho do gestor, seu papel deverá ser mais exigente, se necessário adaptar as situações de aprendizagens de acordo com a realidade dos alunos e escola (WEISZ, 2006).

As dificuldades para o gestor são inúmeras, diante disso, competência, liderança e formação auxiliam para que as ações sejam cada vez mais eficientes. Construir uma gestão democrática, (SILVA, 2014) contribui para o trabalho do gestor de modo que ocorra uma construção pedagógica coletiva, proporcionando um ensino significativo.

Neste contexto, pode-se afirmar quão relevante é o papel do gestor no processo de ensino aprendizagem, no entanto, para isso, muitas ações precisam

acontecer de modo que favoreça a formação com qualidade. Deste modo, este projeto busca apresentar a função do gestor e seu papel diante do desenvolvimento pedagógico social da comunidade e escola onde os alunos estão inseridos.

No entanto, na gestão escolar é importante falar sobre coletividade, fazer juntos, a ação não se aplica sozinha, o benefício é para todos. A escola como espaço social de atendimento a comunidade social, onde encontramos todas as diferenças.

A escola como meio social tem como seu eixo fundamental ensinar, pensar, questionar e conhecer os conteúdos historicamente acumulado, de modo que o ensinar seja de acordo com o método escolhido pela escola.

Nesse sentido, pensamos a escola e a gestão escolar como um organismo que atende as necessidades da sociedade de acordo com os seus anseios, sendo assim, a gestão escolar organiza a educação e suas vertentes de modo que os benefícios atenta a todos os envolvidos.

O artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de campo através questões dissertativas a duas coordenadoras pedagógicas. Após leitura de diversos autores sobre o tema permitiu-se abrir novos questionamentos.

A pesquisa baseou-se em levantamentos bibliográficos, acerca da gestão democrática, buscando autores de pesquisas que tratassem do tema em questão. Segundo GIL (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Com facilidade, foram encontrados autores que tratam da temática e embasem a presente pesquisa.

Assim, após os estudos bibliográficos foi realizada a pesquisa de campo com questionário, para a coleta de dados. Conhecimento direto da realidade. À medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores. (GIL, 2008, p 56)

A pesquisa de campo foi realizada com duas técnicas de educação que atuaram diretamente com a coordenação, ou seja, a gestão escolar, no entanto, nesse momento ambas desenvolvem um trabalho direcionado as atividades da empresa em que está situado o atendimento dos alunos. Nesse sentido, mesmo longe do espaço físico da escola o contato com os temas de gestão escolar, bem como, atividades que estão diretamente ligadas a função de coordenação ocorrem diariamente. Por isso, podemos analisar em suas respostas a relação que já obtiveram e ainda possuem com a coordenação escolar.

Quadro 1 – Relate sua experiência no setor de gestão escolar em uma instituição de ensino. Qual a área de atuação (coordenação, supervisão ou direção) e período que permaneceu no cargo?	
Coordenação. 5 anos e 8 meses até o momento.	
Atuei 2 anos e meio na coordenação pedagógica do fundamental II, foi uma experiência muito rica profissionalmente.

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Através dos relatos das pessoas entrevistadas observamos que ambas possuem uma experiência significativa em relação a gestão escolar, de modo que sua participação para a realização de artigo foi muito enriquecedora.

Quadro 2 – Quais funções e/ou atividades exercia durante o período que atuou na gestão escolar?	
Coordenação da equipe docente; contato direto com as famílias dos alunos; divulgação e captação de novos alunos; elaboração e organização da documentação escolar do Centro de Educação Infantil e documento dos alunos;	1
Lançamento de dados estatísticos e dados para o Censo Escolar; elaboração e organização de eventos; elaboração de grupos de estudos para a equipe docente; supervisão dos estagiários.	
Na coordenação pedagógica desenvolvi muitas atividades em equipe: acompanhamento das atividades docentes, participação nos planejamentos, reuniões pedagógicas, reuniões de conselho de classe, assim como acompanhamento no rendimento escolar dos alunos.	2
Durante todo o desenvolvimento de atividades busquei ampliar a visão dos alunos, pais e professores para a educação, e formação de cidadãos críticos.	

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

As funções do gestor escolar são inúmeras, as atividades tanto no âmbito pedagógico, como no administrativo tomam um lugar de destaque no processo de ensino aprendizagem e organização técnica. Nesse sentido, destaca Freitas, 2009, p 5.

É inegável que a gestão, em todos os campos da atividade humana, tem desempenhado um papel cada vez mais relevante e, ao mesmo tempo, mais discutido e contraditório na sociedade em grandes crises econômica, moral e de confiança social nos gestores e políticos das nações. Como já foi referido no campo educacional, as pesquisas têm indicado uma correlação positiva entre a qualidade do processo educacional e o bom desempenho dos seus gestores.

Quadro 3 – Suas funções e tempo destinados à gestão escolar contribuíam para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?	
Acredito que a acompanhamento feito com os professores, através do diálogo e busca de soluções, contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	1

O tempo que fiquei na coordenação (gestão) tive a oportunidade de acompanhar de perto os alunos do Fundamental II e algumas vezes os alunos do Ensino Médio. Através da fala dos próprios alunos e pais, posso me alegrar em dizer que participei, mesmo que de forma singela, do desenvolvimento da aprendizagem destes.	
Diariamente foquei em fazer parte efetivamente desta fase de desenvolvimento de cada um deles.	2

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Podemos observar nos resultados que a participação do gestor escolar em todas as etapas do processo contribui significativamente para o desenvolvimento dos alunos, de modo que, com consciência de sua participação o gestor consegue colaborar, trocar experiências e acompanhar a evolução do trabalho pedagógico. De acordo com, Colares, Pacífico, Estrela, 2009, p139.

Fica entendido que o gerenciamento de uma gestão democrática exige profissionais competentes com consciência crítica do trabalho a ser desenvolvido na escola, que realize um planejamento e uma ação participativa e coletiva em que a avaliação dos resultados envolva todos os responsáveis pela função maior da escola: o ensino-aprendizagem, a ampliação do acesso a todos no que se refere à tomada de decisões e a flexibilidade para gerir os recursos financeiros com toda a comunidade escolar.

Quadro 4 – Você considera que algumas funções do gestor escolar permanecem apenas no âmbito burocrático e não pedagógico?	
Sim. As duas instâncias andam juntas e por muitas vezes o burocrático ocupa a maior parte da carga horária de trabalho.	1
Vejo que mesmos as atividades burocráticas do gestor escolar estão totalmente ligadas ao resultado final na prática pedagógica. Os gestores da escola têm que dispor de uma visão ampla da educação, olhar do macro ao micro do ambiente escolar. Desta forma, não se prende só a tarefas burocráticas, mas também pedagógicas, na formação de sua equipe, no acompanhamento do desenvolvimento dos docentes e discentes, na busca de participação dos pais e responsáveis, e em manter um ambiente saudável e adequado para aprendizagem, entre outras coisas.	2

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora

Em relação ao trabalho compartilhado entre administrativo e pedagógico se faz necessário parcerias entre a escola e demais envolvidos no processo de ensino dos alunos, maturidade da equipe e planejamento adequado na realização dos projetos de modo que as necessidades sejam atendidas, de acordo com Freitas, 2009, p. 25.

À proporção em que a educação nacional se institucionaliza como democrática e participativa, organiza seu sistema de ensino e as

instituições educacionais, mais aumenta a necessidade de programas, estudos, pesquisas e experiências sobre a melhor forma de geri-las sob o marco da gestão democrata participativa. Esse marco referencial requer por definição e por norma (ver o artigo 205 da Constituição Federal de 1988) o envolvimento e a colaboração de todos: família, escola e sociedade. Na prática, isso não é sempre possível. Contudo, é verdade também que não é viável ser gestor sem o apoio dos interessados no processo e nos resultados educacionais; é viável uma gestão capaz de desenvolver cidadãos participativos e com consciência coletiva. Também é sabido que poucos querem ou podem participar dos processos de tomada de decisão e de execução dessas decisões. Em menor número estão os que querem ou podem acompanhá-las e avaliá-las.

Quadro 5 – A partir das suas experiências, como foi o seu contato com a gestão escolar e quais ações podem contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos alunos?	
A revisão de tarefas dentro do ambiente educacional é fundamental para que o gestor possa dedicar-se mais às atribuições pedagógicas que competem ao cargo. As ações de formação continuada e reuniões pedagógicas contribuem para que o gestor possa estar mais próximo dos professores e consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	1
O trabalho de gestão contribuiu ricamente para ampliar o olhar para o aluno, pois durante as atividades na coordenação pedagógica tive oportunidade de construir coletivamente com a equipe de docentes. Sendo que a equipe era formada por professores com formações e olhares diferenciados, assim como práticas enriquecedoras para compartilhar. As ações que aderi na coordenação para auxiliar o aluno foram: acompanhamento do rendimento escolar, grupo de estudos com os alunos, aconselhamentos, reuniões com pais e alunos, entre outros	2

Fonte: Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Finalizamos a entrevista percebendo que o papel de todos os envolvidos não significativos no processo de ensino e aprendizagens de todos os envolvidos na escola e gestão escolar. Como ressalta, Colares, Pacífico, Estrela, 2009, p. 183.

Os fins da educação sugerem aos caminhos da ação de educar os princípios que fundamentam esta ação tendo como norte o sentido da própria existência humana. É o que está prescrito na LDB em seu artigo 22: “[...]desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. É evidente que este princípio não sobrevive sozinho, terá, pois que se fazer concreto na ação educativa da escola, se é verdadeiro que todos buscam os ideais propostos numa sociedade democrática inspirados nos valores de liberdade, autonomia, participação, respeito ao indivíduo e ao coletivo, compartilhamento e solidariedade humana. Para concretizar a ação educativa, torna-se fundamental a conscientização e a ação reflexiva de seus gestores.

Conclusão

A partir dos estudos e entrevistas realizadas constatou-se que o gestor escolar possui um papel muito significativo no processo de ensino aprendizagem dos alunos e desenvolvimento das atividades administrativas / pedagógicas do espaço escolar.

Nesse sentido, além de participar de conselhos de classe, reuniões, organização do trabalho pedagógico, decisão das ações administrativas e muitas outras funções, o gestor escolar possui relação fundamental com a evolução dos alunos, a forma como os professores irão desenvolver as atividades, o acesso aos materiais e espaços da escola, para que as decisões tomadas na escola façam sentido para os alunos e para a execução do trabalho de todos os envolvidos. O relato das pessoas entrevistadas demonstra as dificuldades e expectativas do trabalho diário, as formas de solução de conflitos e como o gestor influencia no trabalho pedagógico.

Desta forma, finalizamos este artigo concluído que mesmo o gestor escolar envolvido no âmbito administrativo, seu papel pedagógico se mostra relevante e significativo em todo o processo.

Referências

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba. Editora CVR, 2009. 206 p.

FREITAS, Katia Siqueira de. *Gestão da Educação: a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar*. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas. 2008.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. – (Série Cadernos de Gestão).

SILVA, Neuza Maria Néia Pinheiro da. **Gestão escolar democrática: o caminho da educação**. 1. ed. – Andirá, PR: Gráfica e Editora Godoy, 2014.

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. 2. ed. – São Paulo, SP: Ática, 2006. – (Série Palavra de Professor)

ÉTICA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVELJoseane Ibiapina Freitas¹, Rozilda Pereira Barbosa²[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O trabalho intitulado “Ética, Ensino e Formação Docente: uma aproximação possível”, consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, que busca analisar como a relação entre a ética e a escola como instituição de ensino formal, pode contribuir de maneira significativa para a construção de pensamentos e, por conseguinte, de ações que promovam melhorias nas relações humanas. O interesse pela temática se deu a partir de uma atividade proposta na disciplina Ética e Docência, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, campus da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Para a sua realização foram utilizados os trabalhos de Albuquerque e Rocha (2017), Paula (2016), Freire (1996), dentre outros autores que discorrem sobre a referida temática. Pode-se considerar a partir do estudo realizado que a ética quando associada a educação pode trazer mudanças positivas nas relações presentes no ambiente escolar, assim como na convivência em sociedade.

Palavras-chave: Ética. Docência. Ensino.

Introdução

A ética como objeto de estudo pode ser discutida considerando-se vários âmbitos, o intuito deste trabalho é a sua discussão dentro do ambiente escolar, intrínseca ao processo de ensino e a formação docente, a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. O trabalho em questão é fruto da curiosidade epistemológica das autoras em compreender como a ética, tão necessária às relações humanas se manifesta na formação docente e se faz presente na dialogicidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A princípio são trazidas algumas ideias sobre o conceito de “Ética”, visando situá-la como objeto de estudo. Na sequência, abordou-se a formação docente como principal meio de inserção da ética na educação. Dando continuidade, o estudo direcionou-se ao ambiente escolar, como um dos espaços responsáveis pela construção de pensamentos e ações éticas.

Objetivando uma melhor compreensão foram utilizados estudos de autores que já se debruçaram sobre a temática, como Albuquerque e Rocha (2017), Paula (2016) e Freire (1996). Por fim, constatou-se que a ética quando articulada a educação possibilita mudanças significativas nos pensamentos e nas ações dos indivíduos, as quais refletem na sociedade, não excluindo desse processo o envolvimento e a contribuição do ambiente familiar.

Desenvolvimento

1 Joseane Ibiapina Freitas, graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação de Crateús.

2 Professora na Faculdade de Educação de Crateús, graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e em Gestão pedagógica.

O conceito de ética e suas implicações

Uma das principais características dos seres humanos é a convivência em sociedade, ou seja, estes precisam manter relações sociais, essa convivência tem início ainda no núcleo familiar, posteriormente somos apresentados a outros ambientes como por exemplo, o religioso e o escolar. Isto implica o conhecimento de determinadas leis e regras que garantam que o comportamento individual não venha a interferir de maneira negativa na vida social. É nesse sentido que surge a ética, como possibilidade de nortear as práticas e as relações humanas.

É bastante recorrente o uso dos termos “ética” e “moral” como sinônimos, assunto que diverge opiniões, sendo comum que atribuam a estes o mesmo significado ou sentido, alguns exemplos desse uso são apontados por La Taille (2016) e podem ser acompanhados abaixo:

[...] dir-se-á de alguém que se mostrou corrupto que ele desrespeitou regras morais, e convocar-se-á uma “comissão de ética” para avaliar os seus atos. Outro exemplo: a invasão da intimidade alheia é considerada imoral, mas na academia as pessoas que zelam para que tal não aconteça no trabalho científico participam de comitês chamados Comitês de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (LA TAILLE, 2016, p. 32).

Com base nesse entendimento, se faz necessário nos determos inicialmente à compreensão do que cada um dos termos significa. Duarte e Fernandes (2016, p. 2) esclarecem que “A ética por ser universal, não está atrelada a um princípio em particular, mas está posta para investigar uma determinada realidade independente do tempo e espaço”. No que se refere a moral os autores definem “[...] é histórica e varia conforme os princípios e normas de uma determinada sociedade [...]” (DUARTE; FERNANDES, 2016, p. 2).

Nessa direção, a ética por possuir caráter universal, se caracteriza como um campo de estudo mais abrangente, enquanto a moral é particular, na medida em que considera a realidade de um determinado lugar, país ou região. Conforme explanou Vázquez (1997, p. 22) “A ética estuda uma forma de comportamento humano que os homens julgam valioso e, além disto, obrigatório e inescapável”.

Entretanto a ética e a moral estão diretamente relacionadas, Pedro (2014, p. 486) atenta para o fato de que “[...] apesar de estes conceitos serem distintos, existe uma estreita articulação entre si, na medida em que a ética tem como objeto de estudo a própria moral, não existindo desligada uma da outra, mas sendo independentes entre si [...]”.

É a partir disso que podemos pensar em uma educação que tenha como uma de suas propostas a formação de cidadãos éticos, que consigam compreender a ética como universal e imprescindível para as boas relações. De acordo com Albuquerque e Rocha (2017, p. 85) “[...] o vínculo entre educação, cidadania e ética, potencializa a educação, materializa a cidadania e fortalece a ética”. Para que o ambiente escolar possa cumprir a função de formar cidadãos éticos, é necessário pensarmos como ponto de partida a formação docente, assunto que será abordado na seção seguinte.

A formação docente em uma perspectiva ética

Os professores possuem um papel de destaque no sentido de colaborar com a formação de cidadãos éticos, pois a escola e a sala de aula são espaços onde

esses valores são essenciais e podem ser trabalhados. Conforme apontado por Farias *et al* (2014, p. 92) “No que concerne às interações de pessoas, a dimensão ética se faz presente nas relações entre professores e alunos, professores e pais, o próprio docente e seus pares, além destes com os gestores e demais sujeitos [...]”

Como ressaltado por Paula (2016, p. 87) “[...] para promover no aluno uma formação que o capacite para a cidadania e para os valores sociais, é necessário que o professor tenha recebido a mesma formação”. Ainda para o referido autor é necessário superar a visão da profissão docente separada de sua dimensão política e crítica da realidade social, em suas palavras:

Formar um professor a partir da perspectiva do mero ensino, significa mantê-lo na posição de um mero reproduzidor do conhecimento e executor de técnicas de ensino. Privar esse profissional de uma perspectiva formativa, significa despi-lo do compromisso ético e político de formar consciências cidadãs, uma vez que é justamente essas consciências que passarão a analisar de forma crítica a ordem social (PAULA, 2016, p. 96).

Ainda nesse sentido Duarte e Fernandes (2016, p. 4) acrescentam que “[...] este seria o primeiro ponto na inserção da ética na educação. Entende-se que é necessária uma preparação formativa dos professores para que antes de inseri-los possam entender o seu papel como formador de opiniões”.

Contudo, é necessário que os educadores levem em consideração as regras, os valores e as reflexões em torno da ética trazidas pelos educandos para a sala de aula, assim é mencionado por Freitas e Silva (2016, p. 96) “Engana-se quem pensa que o aluno é um mero expectador ou receptor das reflexões sobre a ética, ele é antes de tudo construtor juntamente com o educador [...]” Ou seja, é mediante relação de diálogo entre educadores e educandos que discussões em torno de temas do campo da ética podem ser levados em consideração em sala de aula.

Para Freire (1996) o ensino não deve ser meramente de conteúdos, de modo que educar seja essencialmente formar, não excluindo a dimensão ética do processo educativo, uma importante compreensão é trazida pelo autor em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 1996, p. 16).

Um dispositivo mais recente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de 2019 destaca como 5º (quinta) competência geral docente a compreensão, utilização e criação crítica, significativa, reflexiva e ética das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como disposto no documento citado:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p.13).

As proposições da BNC-Formação são obviamente necessárias à educação na sociedade tecnológica atual, todavia como fazer uso crítico de TICs em um cenário de educação que as referidas não são uma opção e sim a via principal? Como utilizar e criar TICs de forma ética quando muitos professores e alunos não dispõem de equipamentos básicos necessários e os referidos estão sendo vendidos pelo mercado capitalista a preços abusivos?

Diante do exposto é evidente a necessidade de uma formação docente que abranja a dimensão ética, na busca por um ensino que esteja para além dos conteúdos e do tecnicismo pedagógico, comprometido com valores e práticas sociais que tenham como base a superação da individualidade tão presente em nossa sociedade, principalmente em contextos como o atual, em que o ensino teve que ser repensado.

O ambiente escolar como espaço de construção de ações éticas

Como sabido a escola é parte da sociedade e não pode ser considerada fora dela, é principalmente no ambiente escolar que temos o primeiro contato com as diferenças, sejam elas de pensamentos, de opiniões, de comportamentos, etc. Concordante a isso, Capela e Nazar (2013) consideram que:

[...] os fins da educação e da escola merecem ser examinados na perspectiva do homem como um ser no mundo, que se situa socialmente e historicamente e vive numa relação constituinte de si mesmo, consigo mesmo, com as coisas, com os outros e com o mundo (CAPELA; NAZAR, 2013, p. 4).

A ideia de se abordar a temática “ética” nas escolas brasileiras não é algo recente, já podemos observar um esforço nesse sentido a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criados em 1997, esses documentos “[...] se consolidam como organizadores curriculares, têm na ética um de seus eixos transversais, com o objetivo de orientar o trabalho das escolas no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos (MAIA; MAZZOTTI, 2006, p.117)”.

Para Pereira e Silva (2008, p. 29) os PCNs “[...] só resultarão positivamente se os temas abordados como princípios básicos para a dignidade do ser humano: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, forem de fato praticados nas escolas e universidades”. Diante disso é importante que estes quatro princípios básicos não estejam somente descritos, mas que de fato sejam trabalhados e façam parte do cotidiano das escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por sua vez reconhece que: “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018, p.16)”.

Esse trabalho se torna necessário, posto que a educação está diretamente relacionada aos ideais de sociedade que se pretende construir. Nessa perspectiva “A ética na educação, além de formar, também constrói o indivíduo, permitindo que o mesmo se compreenda como um membro da sociedade, assumindo dessa forma as responsabilidades que lhe cabem como cidadão” (PEREIRA; SILVA, 2006, p. 28).

Na atual conjuntura são muitas as expectativas colocadas pela sociedade sobre a educação e a escola. Como apontado por Albuquerque e Rocha (2017, p.

86-87) “Têm-se as instituições de ensino como lugar que se coloca a educação a serviço do combate aos diversos problemas sociais como o preconceito, o uso de drogas, a marginalização, a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho [...]”.

É inegável que a escola como instituição de ensino possui o seu papel na formação de cidadãos éticos e comprometidos com mudanças significativas na sociedade, entretanto “[...] o compromisso de educar pode e deve ser compartilhado, mas nunca transferido. A relação família-escola é complementar, de parceria e não de substituição” (ALBUQUERQUE; ROCHA, 2017, p. 87). Compreendendo que a família é a primeira instituição responsável pela transmissão de valores, a escola deve ser entendida como espaço de complemento ao que foi iniciado no ambiente familiar.

Maia e Mazzotti (2006, p. 115) enfatizam que as crianças agem a partir de representações, nesse sentido “O que seus pais, familiares, professores e outros adultos que fazem parte do cotidiano das escolas pensam contribui significativamente para que possam construir seus modelos representacionais a partir da realidade em que vivem”.

No que se refere ao que se espera das escolas, os autores apontam que estas devem “[...] criar espaços temporais que valorizem o diálogo e, conseqüentemente, a troca de idéias, negociações e acordos entre as partes sobre ‘problemas éticos’ surgidos na escola” (MAIA; MAZZOTTI, 2006, p. 120).

A partir dessa discussão compreendemos que as orientações didáticas oficiais propostas pelo MEC se caracterizam como importantes diretrizes para as escolas brasileiras, no que tange a dimensão ética na formação humana e que uma formação comprometida com ações éticas, depende de um esforço conjunto entre família e escola.

No atual cenário o “ambiente escolar” conforme conhecíamos foi substituído pelo ambiente virtual, nesse sentido é também premente pensarmos, nos indagarmos, refletirmos no contexto atual: Qual o lugar ocupado pela ética no ensino e formação docente que se propõe remotamente? Partindo da perspectiva ética como estão as relações entre professores e alunos, pais e demais sujeitos que compõem o processo educativo? Como os professores estão recebendo as formações voltadas para o uso das novas ferramentas de ensino? Como ser ético com a minoria ou maioria desprivilegiada que não tem as condições básicas necessárias para inserir-se no ensino remoto?

Portanto é de extrema importância se pensar a ética no ensino e na formação docente considerando-se estas e tantas outras questões que estão surgindo como demandas geradas pela pandemia COVID-19, visto que esse período só deixou mais evidente os diversos problemas de ordem social enfrentados no contexto educativo.

Conclusão

A ética está na base das boas relações e a necessidade de se trabalhar temáticas como essa no ambiente escolar é cada vez mais urgente em nossa sociedade, visto que vivemos em um país permeado de contradições, onde esta dimensão da vida social está esquecida, os valores estão invertidos e em muitos casos as crianças têm na escola os únicos referenciais possíveis.

Diante do que foi exposto no decorrer deste artigo, fica clara a importância de uma formação adequada para os professores, seja ela inicial ou continuada. Fazendo com que o ambiente escolar colabore para a superação do individualismo e para a construção de uma visão crítica da realidade. Não menos importante, deve-se ser ressaltada a relação de parceria que deve existir entre família e escola, no sentido de garantir essa formação.

Referências

ALBUQUERQUE, Érika Ribeiro; ROCHA, Germana Elisa Santos. Trajetórias para uma educação ética e cidadã no Brasil. In: MAIA, Antônio Glaudenir Brasil; NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre (Orgs.). **Ética, educação e emancipação**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. p. 81-96.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

CAPELA, Rita Josélia da; NAZAR, Terezinha Regina Nogueira. Da ética dos PCNS à ética da sala de aula. **E-MOSAICOS**: revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura, Rio de Janeiro, RJ, 2013, n. 3, p. 38-45, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/e-mosaicos/article/viewFile/8830/6711>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

DUARTE, Cleysiele Ferreira; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Ética e docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2016, Imperatriz, MA. **Trabalhos...** Imperatriz, MA: FIPED, 2016. p. 1-7. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA50_ID1233_29092016174348.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FARIAS *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília, DF, 2014, 192 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996, 54 p.

FREITAS, Daniela Ferreira de; SILVA, Francisca Daiana Estrela. A relação professor-aluno e a questão da ética. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, PB, 2016, p. 92-98, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v1iEsp.72>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MAIA, Helenice, MAZZOTTI, Tarso. É possível ensinar ética nas escolas?. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, 2006, n. 10, p. 113-124, 2006. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2709/1919>>.
Acesso em: 04 fev. 2020.

PAULA, Mauro Sergio. **Ética na formação do professor**: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/457/5/Dissert%20Mauro%20S%20Paula.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, MG, 2014, n. 130, p. 483-498, dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v55n130/02.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PEREIRA, Eliana Alves; SILVA, Elói Lopes da. Educação, ética e cidadania: a contribuição da atual instituição escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, 2008, n. 1, p. 26-32, jun., 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/12/12>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

TAILLE, Yves de La. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, SP, 2016, p. 29-42, jul./ago./set. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/125319/122350>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Objeto da Ética. In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1997. cap. 01, p. 13-29. Disponível em: <<https://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/servicosocialead/etica.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

UNIVERSO EM 3D: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO LITORAL DE PARNAÍBA-PI.

José de Ribamar dos Reis Filho, Daniela Sousa dos Santos,
Gislane Thamires Coutinho de Moraes.

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O projeto foi planejado e desenvolvido por alunos do sétimo bloco de pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí como forma de obtenção de nota para a disciplina Ciências da Natureza: Cont. Metodologia. O projeto teve como objetivo levar para os alunos conteúdos com base em comprovações científicas, respeitando o senso comum presente na vida dos alunos (filhos e netos de pescadores). Desta forma o projeto buscou levar o ensino de uma forma prática e uma linguagem simples para facilitar no entendimento dos alunos. A intenção do projeto foi aplicar uma experiência com a participação dos alunos, para que os mesmos pudessem compreender que a ciência, por mais complexa que possa ser ela pode ser divertida e atrativa, dessa forma a metodologia buscou fugir do tradicionalismo dos livros didáticos. Desta forma através do projeto e da própria apresentação do resumo incentivar os colegas docentes que busquem inovar em suas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Universo, Científico, Experiência.

Introdução

Desde os primórdios da civilização o ser humano sempre teve interesse em descobrir sobre o universo. Foram inventados várias teorias relacionados ao universo proveniente de análises e observações impróprias. Ao longo dos anos com a prática de pesquisas, observações com comprovações científicas tivemos a chance de conhecer de verdade sobre os fatos e acontecimentos do nosso universo. As crianças desde cedo apresentam um interesse e a curiosidade sobre o céu, as estrelas, o universo e suas peculiaridades, e é através dessas curiosidades que os professores podem se inspirar e procurar desenvolver uma metodologia inovadora que permita que o aluno aprenda a partir da sua própria curiosidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais, (BRASIL, 1997, p. 23) orienta que:

“Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, e compreensão e valorização dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia.”

Afirma que esse estudo da astronomia é de suma importância pois desde muito cedo o ser humano se indagavam sobre os aspectos naturais, como por exemplo os filósofos e pensadores de séculos atrás, que passaram a questionar e

indagar afirmações feitas através da própria igreja, os filósofos questionavam (em praças e com plateias) sobre a terra, os planetas e o universo como um todo.

Sendo assim como docentes e gestores de uma sala de aula, podemos desenvolver práticas e dinâmicas em nossas salas de aula levando um conhecimento científico mais abrangente para o nosso aluno de forma mais descontraída porém com intenção de aprendizagem, por mais que o professor desenvolva atividades simples e rápida é necessário que tenha uma intencionalidade por trás. Do ponto de vista de (BRITO e MANATTA. 1994. P. 254):

“No ensino de ciências, deve haver preocupação de que os conhecimentos devem ser investigados pela criança e que ela mesma pode chegar a redescoberta. Toda investigação deve ser planejada entre professores e alunos, e aí o professor traçará um roteiro para o desenvolvimento do trabalho. Após o desenvolvimento das atividades, os alunos poderão fazer uma análise de como foi o trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos. Assim tomarão consciência dos processos empregados, habilidades desenvolvidas, adotando a mesma forma sistemática na solução de seus problemas semelhantes.”

Toda via a intenção do projeto concerne no interesse também em mostrar ao docente que podemos recorrer a recursos e processos variados para que a aprendizagem seja mais eficiente. Como professores preocupados com a aprendizagem dos alunos podemos utilizar vários materiais didáticos, experiências com materiais recicláveis, filmes, vídeo, qualquer recurso que nos permita deixar de ser tão independente dos livros didáticos.

Conforme ressalta (PARANÁ, 2008, p.77) "O lúdico deve ser considerado na prática pedagógica, independentemente da série e faixa etária do estudante, porém, adequando-se a elas quanto a linguagem, a abordagem, as estratégias e aos recursos utilizados como apoio." Na visão do autor o docente pode abordar o conteúdo do universo de uma forma mais simples e prática para o educando, respeitando sua faixa etária/série e o seu processo de desenvolvimento.

Toda via faz-se necessário que a escola procure um caminho diferente do já traçado a muito tempo e que introduza na sala de aula, ações realmente interativas para que a educação se dê de forma significativa na vida do indivíduo, afim de que ele possa compreender melhor a sociedade em que vive e sua relação com o resto do mundo, para assim poder desempenhar o seu papel na construção da realidade e conseqüentemente, na própria história.

Por certo o interesse pelo o tema veio através de experiências vividas na disciplina no qual os grupos deveriam levar experiências realizadas com bases científicas. Levar o projeto e inspirar os professores a desprender mais dos livros didáticos. O projeto teve como finalidade mostrar aos alunos a importância do universo e compreender os seus componentes, o seguinte projeto tem como finalidade na obtenção de nota na disciplina de Ciências da Natureza: conteúdos e metodologias dos acadêmicos do sétimo período curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí campus Alexandre Alves de Oliveira em Parnaíba-PI.

O projeto ocorreu na Escola Municipal Dr João Silva Filho situada no litoral da cidade de Parnaíba-Piauí. Na escola trabalhamos apenas com a sala do terceiro ano, tinham aproximadamente treze alunos. O projeto foi dividido em dois

dias, o primeiro dia foram divididos da seguinte forma: primeiro e segundo momento, e no segundo dia foram divididos: terceiro e quarto momento.

Desenvolvimento

Através do projeto os alunos conseguiram atingir os objetivos como: identificar as características do universo; observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e noite); Identificar o sistema solar, por meio da maquete; conhecer os movimentos da terra; conceituar e identificar as cores e os nomes das nebulosas; Utilizar a metodologia no qual todos os alunos participaram de modo assíduo em um momento livre e espontâneo em que eles se sentiram livres para questionar e dizer sobre suas curiosidades, a intenção era não parecer mais como aula tradicional e sim uma conversa descontraída.

Foi apresentado para os alunos os conhecimentos prévios sobre o universo e suas características, sobre as curiosidades como as primeiras expedições espaciais, sobre a National Aeronautics and Space Administration-NASA, corrida lunar entre os Estados Unidos e a União Soviética, tudo isso apresentado na forma de slides com muitas fotos para facilitar a compreensão deles. Foram desenvolvidos estratégias para orientar os alunos sobre as informações adquiridas, estimulando assim a reflexão.

Posteriormente foi explicado sobre o movimento de rotação e translação, os motivos pelo qual ocorre as estações do ano, os componentes que formam o sistema solar e as fases da lua, os signos e constelações. Nossa intenção é conseguir despertar a curiosidade dos alunos e buscar motiva-los para pensarem. Ao final do primeiro dia da aula foi realizado um feedback sobre o que eles compreenderam sobre tudo que foi abordado no slide e nas conversas, pois suas curiosidades poderiam ser respondidas no segundo dia de aula.

No segundo dia, no primeiro momento foi realizado o feedback novamente para o caso de alguma dúvida e/ou curiosidade dos alunos. Em seguida seguimos com a programação do dia, apresentamos o aplicativo (Stellarium), depois foram divididos em grupos pois tínhamos na sala apenas três notebooks. Após os alunos explorarem o aplicativo foi mostrado o vídeo da experiência da nebulosa, e distribuído os devidos materiais para cada aluno.

Conclusão

Somos de opinião que, como docentes podemos explorar e planejar conteúdos através das curiosidades e dúvidas dos próprios alunos. Introduzimos o saber científico em cima do conhecimento popular que os alunos já tinham por conta das experiências sociais e familiares. Sabe-se que todos nós temos a curiosidade para poder compreender como é organizado o céu, o que são os pontos iluminados, o que são os planetas do sistema solar e etc. Com o auxílio da maquete do sistema solar conseguimos que os alunos compreendessem sobre a organização dos planetas, fases da lua, rotação e translação. Os alunos então conseguiram compreender como é organizado o sistema solar, quais os motivos pelo o qual amanhece e anoitece e porque temos quatro estações do ano. Já a experiência com a criação da nebulosa se tornou mais fascinante para os alunos

por conta de já terem visto em um programa de computador. Com a aplicação desse projeto conseguimos avançar as aulas com dialogo e participação pois os alunos já demonstravam uma compreensão sobre o assunto e determinadas curiosidades e mitos, pois os alunos eram filhos e netos de pescadores da região tendo assim um conhecimento prévio sobre o assunto. O recurso midiático (notebook) foi manuseado de forma tímida pelos os alunos, pois alguns sentiram receio pois não sabiam ler, enquanto outros nunca tinham tido o contato com um computador, mas aos poucos a curiosidade tomou de conta o que culminou em uma troca de conhecimentos e descobertas entre os alunos. Essa experiência não transformou apenas os alunos mas transformou nós enquanto aplicadores do projeto, pois a realidade dos alunos, a participação e conhecimentos prévios foram de grande valia para a aplicação do projeto e nossas vidas profissionais. Desta forma a intenção é publicar como forma de artigo, projeto, resumo etc, para demonstrar a importância de apresentar uma aula mais dinâmica e divertida para que os alunos permitam aprender com suas próprias criatividade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 Out. 2019.

BRITO, Neyde Carneiro. **Didática Especial.** São Paulo: Ed do Brasil, 1994.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências. Curitiba: SEEP, 2008.

PCN, Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/CEF, 1997.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Francisco Rocha Simão¹, Damião Rocha²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Em tempos de isolamento social em função da Pandemia, e que a suspensão das aulas atinge quase 40 milhões de jovens no Brasil da rede pública na educação básica, as tecnologias digitais e suas plataformas online, parecem resolverem os problemas de acesso ao ensino, como se fosse possível uma educação de apenas repasse de conteúdo. O trabalho aborda a acessibilidade e usabilidade das tecnologias digitais como dispositivo tecnológico de suporte a professores da educação básica. Nosso objetivo é refletir as tecnologias digitais como recurso pedagógico, ou seja, que tenham valor pedagógico agregado, curricular e formativo. O estudo trata de uma pesquisa bibliográfica de revisão da literatura que dê fundamentos a prática de professores na escola. Os estudos demonstram, que apesar de vivermos numa sociedade cheia de tecnologias digitais, a falta de infraestrutura de acesso e banda larga nas escolas, as tecnologias digitais ainda não dão suporte à sala de aula, mesmo que se trate de ensino remoto na atualidade.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Escola; Educação básica.

Introdução

O uso das tecnologias digitais na educação avança constantemente, e segundo Santos Reis (2020), a educação:

Pode superar os desafios das mudanças significativas e constantes e assim revolucionar o ensino trazendo qualidade e equidade ao ensino através dos meios digitais. A era da informática é um cenário amplo, em constante desenvolvimento e que está sendo introduzida profundamente no cotidiano social. Santos Reis (2020, p.3).

As tecnologias digitais provocam mudanças sociais e comportamentais nas pessoas, a escola por ser um espaço formativo, de convivência social e coletiva, caminha com intuito de superar os desafios provocados pelas mudanças de tecnologias digitais. Por sua vez, os docentes também compõem a escola e são agentes fundamentais no processo de educação e no uso das tecnologias no meio educacional. Escola e professor precisam superar os desafios das tecnologias digitais no qual a sociedade e muitos alunos estão inseridos.

Segundo Santos Reis (2020), diz que:

A sociedade contemporânea é conhecida como a era da informação e do conhecimento e vive em constante mutações, evoluindo em um ritmo acelerado. A tecnologia nesse contexto vem sendo a

1 Tecnólogo em Gestão Pública pelo IFTO. Licenciado em Matemática pela FEST. Mestrando em Educação PPGE/UFT - Professor da Educação Básica Semed - Palmas/TO. jfr1412@gmail.com

2 Pós-Doc. UEPA. Doutor em educação UFBA. Mestre em educação UFG. Líder do grupo de pesquisa Gepce. Docente do Doutorado em educação na Amazônia – PGEDA/UFGPA. Docente do PPGE/UFT. damiao@uft.edu.br.

ferramenta provedora dessas mudanças e inovações, com ela o ambiente de trabalho e a escola vem se transformando. Santos Reis (2020, p. 1 e 2).

O processo de desenvolvimento das tecnologias digitais avança significativamente no mundo, muitas profissões aderem aos meios tecnológicos para fazer uso em seu trabalho, no cotidiano muitos profissionais desenvolvem suas atividades rotineiramente fazendo uso de alguma tecnologia, que por sua vez podem estar ligadas a uma rede de internet, que permite o trabalho, o envio e recebimentos de conteúdos ligados ao trabalho ou até mesmo estudos nos mais variados moldes e contextos afins.

Muitas tecnologias para agilizar o trabalho das pessoas, professores, escolas ou empresas, precisam de uma rede de internet, que faz o processo de conectividade entre as ferramentas tecnológicas usados pelas pessoas, empresas, instituições de ensino e serviços variados. Dando assim, o formato da praticidade de resoluções de problemas. O advento da internet é peça muito importante para que haja avanços em termos tecnológicos, para funcionar, muitos aparelhos precisam estarem ligados a uma rede de internet, dando o formato de trabalho tecnológico digital.

O manuseio de aparelhos atrelados ao uso de uma ferramenta tecnológica, pode ser significativo ao profissional, já que muitas pessoas estão constantemente resolvendo e buscando facilidades com o uso da praticidade.

Nesse contexto de mudanças, uma profissão que dependente do uso da tecnologia é a do professor, basicamente os professores do ensino básico precisam se capacitarem em termos tecnológicos para saber usar alguma ferramenta tecnológica na aula, favorecendo assim, uma melhor aprendizagem aos alunos.

A pesquisa tem por objetivo, refletir sobre as tecnologias digitais como recurso pedagógico para a escola e o trabalho docente do professor. De modo que, o problema desta pesquisa, consiste no uso das tecnologias em escolas na qual, muitas delas ainda não dispõe de infraestrutura de rede de internet e de laboratórios com computadores para desenvolver aulas usando as tecnologias digitais. Com isto, o trabalho do professor torna-se mais difícil numa sociedade cheia de tecnologias.

Por outro lado, quando se tem algum recurso tecnológico no ambiente escolar, cabe ao professor saber usar as ferramentas e os saberes dos alunos sobre tecnologia ao seu favor, de modo que, a aprendizagem dos alunos sejam mais propícia manuseando aparelhos para realizar atividades pedagógicas como: leituras, pesquisas, avaliações, produção de texto, resolução de exercícios e até mesmos jogos interativos educacionais.

Para a metodologia de trabalho, usou-se a pesquisa bibliográfica de revisão da literatura. A pesquisa foi subdividida em duas etapas. A primeira etapa consistiu no mapeamento de artigos de revistas relacionadas a temática das tecnologias digitais na escola e na formação do professor. A segunda etapa, a elaboração textual com base na revisão teórica. De modo que, as informações tratadas, reflitam o trabalho do professor na educação básica.

Desenvolvimento

As tecnologias marcam o tempo e transformam comportamentos sociais, cada geração de pessoas a seu tempo, vivenciou mudanças advindas do surgimento do tecnológico. As pessoas usam as tecnologias conforme as suas necessidades sociais ou para se adequar a alguma exigência no qual necessita para suprir determinada condição de que se precisa. De acordo com Moreira Kenski (2003, p.2), diz que: “As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem.” Percebe-se que, as tecnologias englobam uma conjuntura do modo de ser das pessoas conforme vão surgindo. Assim, as invenções tecnológicas surgem com intuito de facilitar a vida das pessoas.

Para o termo tecnologia, dar-se respostas diversas a depender do tipo de tecnologia, sugere-se pensar que, as tecnologias de acordo com tempo, suprem necessidades existentes temporais. As tecnologias surgem por meio de experiências com propósitos e objetivando a atender a sociedade, tanto para trabalhar como também, para atender a usualidade de cada pessoa que fazem uso dela.

As tecnologias digitais se apresentam com mais recursos em termos de imagens, som e vídeos, dando a função de manuseio em muitos casos moveis, flexíveis e com custo benéficos, trazendo ainda a praticidade para quem as usam diariamente em lugares diversos.

Segundo Vieira Ramos (2012):

A tecnologia surge para facilitar a vida humana e seus afazeres, a partir do século XVIII com a Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo às tecnologias desenvolvem-se em um ritmo acelerado, até atingir aos dias contemporâneos onde vemos a tecnologia muito mais avançada. Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na educação que necessita de especialização de suas ciências. Vieira Ramos (2012, p.4).

A tecnologia surge para facilitar a vida das pessoas e isto, não se restringem apenas a industrialização, ao comércio e setores de prestação de serviços, a escola pode e deve usar as tecnologias para desenvolver atividades pedagógicas de aprendizagens aos alunos, tendo em vista, que os alunos vivem e manuseiam diversas ferramentas tecnológicas no seu dia a dia. Isto, faz com que a escola e o professor possam se apropriar das ferramentas tecnológicas para inovar e agregar metodologias novas para a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo Vieira Ramos (2012), discorre:

Neste contexto, aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógica a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo. Vieira Ramos (2012, p.4).

As tecnologias são mudáveis, não cabendo ao docente permanecer na mesmice, é preciso acompanhar as mudanças e se adaptar as novas ferramentas de trabalhos que vão surgindo, tendo em vista que a profissão docente é contínua e requer mudanças na prática de ensinar e acompanhar as mudanças globais e as novas gerações de aprendizes.

Segundo os estudos de: Frizon, Lazzari, Tibolla e Schwabenland (2015), dizem:

O século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade, com inúmeras transformações em todas as dimensões da vida humana. O progresso tecnológico é notável, reconfigurando a forma de organização social e profissional, a forma de comunicação e a relação entre os indivíduos. Grande parte dessas mudanças é deflagrada pelo advento das tecnologias digitais (TD). Frizon, Lazzari, Tibolla e Schwabenland (2015, p. 2).

As mudanças são significativas e constantes nas áreas dos diversos conhecimentos, certas áreas do saber requerem do profissional preparo e dinamicidade para manusear as tecnologias no trabalho, e ainda mantendo um certo grau de produtividade e qualidade dos trabalhos desempenhados. A distância global é visível e ao mesmo tempo curto quando se usam as tecnologias para trabalho e comunicação entre pessoas, empresas e instituições de ensino.

De acordo com Rocha, J. D e Nogueira, C. R. (2019), discorrem que:

(...) o uso das ferramentas tecnológicas tem contribuído para facilitar esse processo de ensino, hoje temos um vasto número de informações digitais que estão disponíveis tanto para professores quanto para os alunos. Anteriormente muitos professores utilizavam o método tradicional, onde o trabalho docente estava exclusivamente voltado para a explanação de conteúdos encontrados nos livros didáticos. Portanto, hoje o cenário educacional tem exigido o perfil de um novo profissional para desenvolver o trabalho docente, esse profissional, precisa apresentar uma formação que possibilite desenvolver um trabalho docente inovador e criativo. Rocha, J.D. e Nogueira, C. R. (2019, p.4).

O professor é um dos profissionais que precisa recorrer a formação para uso das ferramentas tecnológicas, em muitos casos, o trabalho docente pede um conhecimento para fazer uso de alguma tecnologia e assim, desenvolver e favorecer aprendizagem significativa aos alunos usando dos recursos das tecnologias em seu trabalho.

Ter um laboratório de informática na escola e o professor levar seus alunos para manusear os equipamentos ou fazer buscas de informações de um determinado assunto, não configura saber usar tecnologias, o professor precisa ter o cuidado a sensibilidade de saber conduzir as aulas pelos meios de equipamentos em uso.

Conforme discorrem: Rocha, J.D, Nogueira, C. R, Sousa, J. L e Sousa. G. R (2018):

Cabe salientar que promover uma prática pedagógica lúdica que integre o uso das tecnologias modernas no ensino fundamental de nove anos, não é fácil, mas essas atividades pedagógicas exercitam a habilidade mental e a imaginação, pois agradam, entretêm, prende a atenção e entusiasma os alunos, esses recursos tecnológicos facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois são capazes de promover um ensino lúdico agradável. Rocha, J.D, Nogueira, C. R, Sousa, J. L e Sousa. G.R. (2018, p. 16)

A aula do professor para esse público de alunos do ensino fundamental de 9 anos, precisa aguçar o aluno na busca por pesquisas, dentro do contexto estudado, o professor deve oportunizar as habilidades dos alunos com trabalho pertinentes. O professor quando bem relacionado com as tecnologias prove conhecimentos aos alunos de forma precisa e oportuna.

Antes o professor se restringia ao giz, quadro e livro. Hoje a tecnologia é um fato, as tecnologias dentro das escolas, devem um ser recurso para o professor trabalhar. Assim também, as tecnologias para os alunos devem ser uma

ferramenta de trabalho, de aprendizagem e oportunidade de ganho de conhecimento.

O trabalho intitulado de: A formação de professores e as tecnologias digitais das pesquisadoras: Frizon, Lazzari, Tibolla e Schwabenland (2015), dizem:

(...) podemos dizer que o uso das tecnologias digitais, no contexto escolar, passa a ser uma possibilidade de integrar, de contextualizar os conteúdos escolares, de modo que o aluno perceba as ligações, as relações, as conexões existentes entre um conteúdo e outro, incidindo na produção do conhecimento. Frizon, Lazzari, Tibolla e Schwabenland (2015, p. 3).

A escola como instituição de ensino formal, precisa atender as demandas sociais que surgem gradativamente no contexto social, considerando que o público de alunos são diversos, a escola como um espaço formal do saber de aprendizagem, precisa provocar ou desenvolver habilidades nos alunos em áreas do saber como por exemplo: a ciência da tecnologia e atividade lúdicas, já que, está faz parte do contexto de mundo de muitas pessoas, de empresas, área da saúde, indústrias e de governos

Conclusão

O presente trabalho consistiu-se em um estudo descritivo de pesquisa bibliográfica de revisão de literatura, utilizando de pesquisas em artigos discorrendo a respeito da temática de tecnologia, trabalho docente e escola. Os discursos sobre o preparo do professor em usar a tecnologia para desenvolver seu trabalho de modo mais prático e inovador em sua metodologia de ensino, traz informações de que, muito se precisa ser feito, necessitando não apenas de formação, mas, o uso da prática, do acompanhamento das mudanças em tecnologias, buscando novos formatos de trabalhos, além de, a escola poder oferecer as condições mínimas em recursos pedagógicos tecnológicos para as atividade dos professores e seus estudantes.

Os alunos já vivem habituados com uso de alguma tecnologia no seu dia a dia, cabe a escola promover esse uso como uma vantagem no aprendizado do aluno, o professor precisa implementar as ferramentas tecnológicas na prática docente, mas, de modo criativo coerente para que a aula seja atrativa e de fato o aluno possa aprender. Para tanto, os docentes e escolas precisam estarem preparados para atender os alunos de forma satisfatória e produtiva.

Investimentos na formação docente, preparar espaços dentro das escolas com recursos tecnológicos favoráveis aos aprendizados dos alunos são necessários, pois a sociedade é dinâmica e a tecnologia avança constantemente, cabendo a escola e ao professor acompanhar a dinamicidade das tecnologias.

A pesquisa mostra que, apesar de vivermos em uma sociedade com tecnologias digitais, ainda existe a carência de infraestrutura de acesso à internet e recursos tecnológicos em muitas escolas. Mas, cabe ressaltar o compromisso docente com a educação e com o alunado, em um tempo complexo e delicado que passam professores e alunos em momento de aulas não presenciais em muitos lugares do Brasil. Para tanto, os docentes se esforçam com aulas remotas e on-line, com uso da tecnologia digital, sendo muitos atrelados aos aparelhos de smartphones para desenvolver suas aulas e fazer chegar até os alunos para que desse modo o ensino aconteça.

Referências

- KENSKI, Moreira Vani. 2003. In: **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323> . Acesso em: 17, set. 2020.
- REIS, Tânia M. L. dos Santos. 2020. In: **As abordagens inovadoras na escola e a formação continuada**. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/issue/view/167>. Acesso em: 08, set. 2020.
- ROCHA, J. D. T.; NOGUEIRA, C. DA R. M. **Formação docente: uso das tecnologias como ferramenta de interatividade no processo de ensino**. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 6, p. 578-596, out.-dez. 2019.
- ROCHA, J.D.T; NOGUEIRA, C. R.M; SOUSA, J. L; SOUSA.G. R. **Práticas pedagógicas curriculares: uso das tecnologias na contemporaneidade**. Revista Observatório, Palmas, v. 4, n. 5, p. 673-694, ago. 2018.
- RAMOS, Marcelo R.V. 2012. In: **O uso de tecnologias em sala de aula**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%2-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>. Acesso em: 27, ago. 2020.

INSTAGRAM COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA NOVA FORMA DE SE APROXIMAR DO ALUNO UTILIZANDO A TECNOLOGIA

Jorge Luiz Azevedo¹, Anderson Alves de Oliveira²,
Juliane Stecker Nascimento³, Lucas Pinto Gomes⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Diante do cenário atual do crescimento das redes sociais, alavancado pelo isolamento social no qual as pessoas não possuem muitas possibilidades de entretenimento dentro de casa, foi desenvolvido um perfil para o ensino de conteúdos de engenharia no aplicativo Instagram. Este trabalho apresenta um estudo de caso real da página nomeada como engconteudos, detalhando as vantagens de utilizar um aplicativo comum entre os alunos, as ferramentas e métricas da plataforma Instagram, as quais podem ser utilizadas para engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, será discutido as possibilidades de inovação em tempos de isolamento social, especialmente aquelas acerca do desenvolvimento do sentimento de pertencimento, de desafio, de competência e a ação de compartilhar, entendendo esses como critérios de mediação significativamente afetados neste novo contexto. A página foi criada no início do isolamento social, no mês de abril do ano de 2020 e tem mostrado resultados satisfatórios em relação ao interesse dos alunos pela engenharia e ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre as diversas situações interdisciplinares trabalhadas. Ademais, possui grande potencial de ser uma ferramenta utilizada em maior escala pelos docentes de qualquer curso, afim de obter engajamento dos alunos. No entanto, para a utilização como uma plataforma de ensino ainda seriam necessárias implementações de novas funcionalidades no aplicativo.

Palavras-chave: Redes Sociais, Instagram, Mediação, Ensino Remoto.

Introdução

Segundo um estudo realizado pela empresa de pesquisa Globalwebindex (2019), o Brasil está em segundo lugar no ranking de maior tempo diário médio que cada pessoa dedica a sites ou aplicativos de mídia social, com 225 minutos, tempo que significa um aumento em relação a 2018, quando o tempo médio gasto com isso foi de 219 minutos.

Em uma análise mais específica, o aplicativo Instagram tem se destacado entre as redes sociais, nele é possível compartilhar fotos e vídeos entre seus usuários, além da utilização de ferramentas para *marketplace* e realização de *lives*. Além disso, efeitos de áudio e vídeo, trechos de músicas e ferramentas de interação oferecem praticidade na edição e personalização do conteúdo a ser compartilhado. De acordo com relatório *Digital 2019*, realizado pela Wearesocial (2019) em parceria com a *Hootsuite*, apresentado na Figura 1, mostra que 66% da

1 Faculdade de Tecnologia Termomecanica, pro21001719@cefssa.edu.br

2 Faculdade de Tecnologia Termomecanica e Fundação Santo André, pro21001711@cefssa.edu.br

3 Faculdade de Tecnologia Termomecanica, 061170025@fft.cefssa.edu.br

4 Faculdade de Tecnologia Termomecanica, 061170031@fft.cefssa.edu.br

população brasileira é usuária de redes sociais. O Instagram também tem atraído a atenção das empresas, segundo Opinion Box (2020), entre todos os usuários, 50% dizem já ter comprado algum produto ou contratado algum serviço que conheceu no Instagram. Percebe-se nesses dados, como as redes sociais possuem grande alcance para diversas áreas de negócio.

Figura 1 – Dados sobre usuários de redes sociais no Brasil.

Fonte: Wearesocial (2019)

Ainda segundo Opinion Box (2020), 40% dos usuários de Instagram sentem ser influenciados, sendo 15% muito influenciados pela opinião dos influenciadores digitais. Portanto é uma ótima oportunidade para quem é referência em algum assunto, para divulgar e oferecer seus produtos e novidades. Os principais segmentos de influenciadores na plataforma são: Moda, Saúde e fitness, Humor, Música, Maquiagem e estética, Cinema e TV e Viagens e Turismo.

Em 2018, o Instagram criou um novo recurso: o Instagram Shopping. Nele o usuário pode marcar produtos diretamente nas fotos, tal modificação no aplicativo foi feita em função da possibilidade de negócio identificada, no caso do mercado de vendas de produtos. Da mesma forma, a área da educação tem um grande potencial a ser explorado pelo aplicativo, assim como o caso citado.

Na área de educação, especialmente no ensino regular, alguns docentes estão enfrentando dificuldades de engajamento dos alunos durante as aulas remotas. Uma leitura desse fato, realizada nesse trabalho, é a de que a mediação baseada nos critérios de Reuven Feuerstein, apresentada em Bertelli (2002), em meio remoto, fica comprometida, especialmente quando as metodologias do ensino presencial são simplesmente truncadas de modo a caber dentro de um novo modelo, agora de ensino remoto. O fato é que o aluno continua precisando ser mediado, mas alguns elementos de mediação acabam sendo perdidos nesse truncamento. Não seria incomum que: o sentimento de pertencimento durante processo ensino-aprendizagem seja comprometido devido a distância física e, por consequência, a distância social do discente, tanto com a escola, quanto ao círculo afetivo dele; a mediação do desafio tenda a diminuir, já que condições de equidade não podem mais ser garantidas ao grupo de alunos; a regulação e controle do comportamento precisam ser feitos cautelosamente, a fim de não transformar uma orientação de conduta numa injustiça; a ação de compartilhar entre o grupo, desde a troca afetiva construída no período escolar, até o compartilhamento de informação sobre o objeto de estudo nas aulas. Reforça-se a necessidade da adequação do modelo atual, de forma a encontrar a linguagem do aluno e que se utilize de novas ferramentas para melhorar a mediação. Diante

desse cenário, a tecnologia e o aumento do uso das redes sociais podem servir como grandes aliadas.

A proposta desse trabalho é mostrar que é possível alavancar o desempenho do aluno com as redes sociais, em especial com o Instagram. Tal resultado pode ser alcançado justamente por essa ferramenta possuir cargas elevadas de utilização, popularidade cada vez maior, praticidade, custo baixo e elementos de entretenimento, o que, em outras palavras fornece uma sensação de bem estar e prazer ao usuário/estudante.

Desenvolvimento

A rede social escolhida para o desenvolvimento do trabalho foi o Instagram, tal escolha se deve a elevada popularidade entre usuários mais jovens em comparação com outras redes. De acordo com o site Statista (2020), em agosto de 2020, 55,7% dos usuários do Instagram estão inseridos na faixa etária entre 18 e 34 anos. Além disso, tal faixa etária também corresponde a maioria dos universitários no Brasil, a qual, segundo o senso do INEP 2018 mostra média de 23 anos para concluintes do ensino presencial e 30 anos para EAD. Ademais, também disponibiliza uma variedade de ferramentas para a interação do usuário, as quais podem ser utilizadas para a mediação da aprendizagem e conectando a página e o público alvo.

Figura 2 – Usuários do Instagram no Brasil por faixa etária.

Fonte: Statista (2020)

O perfil engconceudos foi criado para engajar estudantes de engenharia para troca de conhecimentos dos diversos cursos da área, de maneira interdisciplinar, utilizando uma linguagem mais próxima dos usuários, sem abandonar o pensamento e rigor científico do meio acadêmico.

Ressalta-se que o perfil criado teve um interesse orgânico por parte dos alunos, ou seja, feito de forma natural, uma vez que não possui vínculo com qualquer instituição, curso ou autoridade do assunto, e sim realizado por conhecimento notório de uma universitária sendo apenas utilizado como método de pesquisa para analisar a performance do aplicativo como ferramenta de ensino, evidenciando suas vantagens e limitações.

Para melhorar o interesse do usuário, foram aplicadas diversas estratégias de marketing digital, como:

Criação de uma identidade visual (como paletização de cores e padronização de fontes, fazendo com que o aluno reconheça a página a cada mídia entregue);

Constância em postagens e periodicidade definida para eventos (para estar presente diariamente na vida do aluno gerando curiosidade e interesse diante do que está por vir);

Participação interativa do usuário (jogos, escolhas de próximos eventos, fazendo com que ele se sinta fazendo parte dos próximos passos do engconteudos);

Humanização (relatos da vida cotidiana na universidade, perguntas sobre preferências);

Storytelling (utilizando ferramentas de geração de conteúdo e *copywriting*)

Utilização de elementos práticos e comuns a realidade do aluno para explicar conteúdos de engenharia;

Criação de conteúdo de valor gerando conexão entre engconteudos e o público alvo (o que está presente em todos os itens supracitados, pois trabalha as dores do aluno, o que ele precisa, o que ele espera, o que agrega na vida dele, fazendo com que curta, compartilhe com sua rede e salve para consultar depois).

Para isso, foram exploradas diversas ferramentas do Instagram. Ao começar pelo *feed*, onde foi possível alternar *posts* de conteúdos teóricos acadêmicos com situações cotidianas da vida do universitário, muitas delas em conjunto com imagens de pessoas famosas expressando a possível reação do aluno diante de tal situação, o que gera identificação e conexão entre o seguidor e a página. Além disso, a utilização de ilustrações simples e chamativas contribuem para uma linguagem visual atrativa.

Se o usuário optar em ter uma conta comercial, é possível obter métricas sobre o conteúdo compartilhado. Nas postagens do *feed*, as principais métricas são números referentes às curtidas, comentários, compartilhamentos e salvamentos, sendo esse último um direcionamento para uma pasta pessoal do aluno que optar por salvar. Na Figura 3, é possível ver o resultado das métricas em um post da teoria do torque.

Figura 3 - Principais métricas de um post do feed

Fonte: Instagram.engconteudos (2020)

Os *stories* são utilizados diariamente, com o compartilhamento de postagens e vídeos com relatos da rotina universitária. Entretanto, a maior utilização e engajamento se dá através de funções oferecidas pelo próprio aplicativo. São elas: gifs, enquetes, perguntas, termômetro, testes e contagem regressiva.

Os gifs podem ser utilizados em qualquer tipo de postagem dos *stories*, eles proporcionam uma linguagem dinâmica e descontraída sobre o conteúdo abordado, uma vez que se tratam de imagens em movimento, sobre diversos temas.

A ferramenta testes do Instagram foi utilizada para a criação do engquiz (um produto do perfil engconteudos). O engquiz atualmente é o quadro de mais aceitação e interatividade dos alunos e funciona da seguinte maneira: todas as sextas-feiras, no final do dia, são feitas perguntas sobre uma área específica da engenharia, em média 4 questões teóricas. Em seguida, o quadro abre o espaço para o usuário votar o tema próxima semana, assim promover o sentimento de pertencimento nesse processo de aprendizagem. Diferentemente da geração de testes formativos em plataforma educacionais, em geral, de pouca praticidade, com subsequentes *logins* e páginas até o acesso ao teste, há uma intencionalidade na escolha de método de fácil acesso ao teste pelo aluno, dentro de um ambiente totalmente familiarizado, que frequentemente já está na palma da mão do mesmo e a poucos toques de ser concluído. A busca pelo sentimento de competência faz o aluno responder o questionário, com o objetivo de autoavaliação, com caráter completamente formativo, já que não há necessidade de atribuição de notas. Independentemente do resultado, o aluno tem experiência agradável com animações, sons e imagens durante o teste. A forma como a ferramenta é fornecida para o usuário é um diferencial: assim que a questão é respondida já é fornecido um feedback da alternativa correta e simultaneamente a tela do usuário é tomada por uma animação rápida de comemoração, caso tenha acertado, ou de atenção caso tenha errado (Figura 4).

Figura 4 - Exemplo de uma questão do engquiz

Fonte: Instagram.engoconteudos (2020)

Outro ponto relevante é a presença de métricas. É possível ver quantos usuários escolheram cada alternativa com apenas com um deslize para cima da tela, caso o docente queira saber quais usuários optaram por cada questão basta clicar nesta alternativa. Na Figura 5 é possível observar que o questionário teve 108 participantes e a quantidade de respostas em cada uma das alternativas.

Figura 5 - Métrica quantitativa do aplicativo sobre uma questão realizada.

Fonte: Instagram.engoconteudos (2020)

A interação dos alunos também foi observada através de comentários diante das postagens. No dia 20 de setembro foi compartilhado um conteúdo sobre filmes relacionados a engenharia, que obteve alguns comentários de opiniões de alunos, como por exemplo “Estrelas além do tempo, é fantástico, extremamente extraordinário e necessário”. Com a plataforma foi possível o próprio engconteudos dar uma resposta individual a cada um, que no caso foi “Um professor de física que recomendou para a sala, amei. Não sabia dessa

história.”, compartilhando assim percepções diferentes e levando para a rede social discussões sobre questões abordadas em sala de aula.

No dia 5 de setembro, foi postado um vídeo sobre Thomas Edison e Nikola Tesla. A forma como foi abordado o impacto de ambos na história da eletricidade prendeu a atenção do aluno até o final o que é validado com outra métrica da plataforma: o tempo médio de visualização dos usuários. Ao final do vídeo, foi utilizado um termo comum no marketing digital, o chamado *call to action*, que consiste em uma chamada para a ação, questionado aos alunos com qual dos dois eles gostariam de conversar, Thomas Edison ou Nikola Tesla, além do compartilhamento da visão de quem falava no vídeo e o motivo, sendo mais uma forma de incentivar a interação com o conteúdo compartilhado.

Tais evidências, sustentam o resultado positivo obtido através do modelo engendrados como ferramenta educacional e engajamento. Com comentários e compartilhamentos foi possível identificar a interação de interessados com o tema abordado, além de proporcionar trocas de experiências e visões.

Conclusão

Com a mudança brusca para as aulas remotas, em função da pandemia, a mediação da aprendizagem ficou comprometida, uma vez que a distância física do professor contribui para um enfraquecimento do vínculo docente-discente.

Acredita-se que o Instagram possui ferramentas que podem ser exploradas na área da educação, proporcionando possibilidades de mediação, as quais foram comprometidas com o ensino remoto. Ela pode aumentar o interesse dos alunos diante de um mesmo conteúdo do ensino regular especialmente no caso apresentado, o ensino superior. Como o aluno está conectado e passa tempo considerável na plataforma, e com a aproximação para a linguagem dele, considera-se relevante o resultado em relação ao interesse, entendimento e engajamento do mesmo. As ferramentas exploradas foram baseadas em critérios de mediação como sentimento de pertencimento, de desafio, de competência e a ação de compartilhar, elevando o interesse nos assuntos abordados, comprovados por indicadores da plataforma, como números de: comentários, mensagens, compartilhamentos, salvamentos, visualizações, tempo de visualização e de respostas em conjunto de questionário semanal.

Entretanto, o aplicativo ainda apresenta funções limitadas uma vez que suas métricas majoritariamente são quantitativas e não qualitativas, além de haver escassez de recursos comuns na vida acadêmica como calendário, compartilhamento de arquivos, relatório de desempenho individual do aluno, entre outros recursos que o tornariam um potencial competitivo diante das outras plataformas. A criação de recursos pensados especificamente para o nicho educacional pode trazer benefícios para a própria plataforma, para os docentes, para os alunos e até mesmo para instituições de ensino.

Referências

BERTELLI, A. R. **Aprendizagem Mediada Dentro e Fora da Sala de Aula**. São Paulo: Senac, 2002.

GLOBALWEBINDEX. **Social media trends in 2019**. Disponível em: <https://www.globalwebindex.com/reports/social-2019>. Acesso em: 18 set. 2020.

INEP/MEC. **Censo da educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

OPINION BOX. Pesquisa sobre Instagram 2019: dados exclusivos sobre o Instagram no Brasil. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-sobre-instagram-2019/>. Acesso em: 18 set. 2020.

STATISTA. **Distribution of Instagram users in Brazil as of August 2020, by age group**. 2020. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/866268/instagram-user-share-brazil-age/>. Acesso em: 24 set. 2020.

WE ARE SOCIAL. **DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL YEARBOOK**. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-yearbook?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2019&utm_content=Global_Overview_Promo_Slide. Acesso em: 10 set. 2020.

INTEREXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA MEDIADORA DE SABERES

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa¹, Sônia Maria Rocha Sampaio²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo expor as práticas desenvolvidas no componente curricular Interexperiências Formativas e Produção do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU) da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Partimos da perspectiva de construir e mobilizar os saberes que resultam das múltiplas experiências dos estudantes que se inscrevem nesse curso. Todo o esforço empreendido é para que a sala de aula seja um espaço aberto ao diálogo, focado no crescimento coletivo, na criação, no fortalecimento de laços e promotor de aprendizagens. Essa experiência orienta-se pelos princípios da Pedagogia Freinet, com base nas práticas e compreensões desse educador francês (1896-1996) muito influente no Brasil dos anos 1970. A proposta está ancorada na preocupação em integrar e auxiliar a formação científica de estudantes que são convidados a criar uma experiência coletiva (in)disciplinar, a pensar o outro como sujeito carregado de histórias, vivências, afetos e conhecimento. Os estudantes são os protagonistas das atividades, participantes diretos da interação com os conteúdos apresentados e integrantes do planejamento das atividades.

Palavras-chave: pedagogia Freinet; conhecimento; formação; pesquisa.

Introdução

Um dos principais objetivos da prática pedagógica é a aprendizagem da autonomia intelectual. Assim, é fundamental a compreensão do que se entende por aprender na construção de uma proposta de educação comprometida, aberta e dinâmica utilizando práticas pedagógicas transformadoras.

O presente relato refere-se às experiências vivenciadas em sala de aula no componente curricular Interexperiências Formativas e Produção do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU) da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

O que motiva a proposição dessa experiência pedagógica é a preocupação com a autonomia, a integração e a formação científica dos estudantes. O componente curricular é procurado por uma população de origem e interesses diversos, mas reunidos entorno do objetivo de melhorar seus projetos de pesquisa. O que lhes é oferecido é uma aventura intelectual que se distancia de uma discussão focada apenas na metodologia científica tradicional.

Partimos então da perspectiva de construir e mobilizar diversos saberes com foco nas múltiplas experiências dos sujeitos envolvidos. O primeiro passo é

1 Doutoranda em Psicologia, UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil. E-mail: karlafigueiredo.fsa@gmail.com

2 Doutora em Educação, UFBA. Professora associada do Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC) – UFBA. E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

distanciar o grupo da ideia de que apenas o professor detém conhecimento. Esta concepção apoia-se numa pedagogia que propõe ensinar uma grande quantidade de informação desconectada das experiências dos estudantes que têm, eventualmente, dificuldade em entender um professor que não faz “transferência” de conhecimento (FREIRE; SHOR, 1986). Então, o trabalho será fazer com que os estudantes assumam uma postura crítica e reflexiva perante o conhecimento que é socializado, construindo novos aprendizados, novos saberes.

A sala de aula é um espaço permeado de acontecimentos que devem ser considerados na cena pedagógica. Tardif (2008) destaca que ensinar é fazer com alguém alguma coisa significativa, onde o sentido, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, representam o meio de interação pedagógica. Na oferta desse componente curricular partimos do princípio de que o conhecimento é, finalmente, uma rede de significados em permanente transformação, onde novas relações se estabelecem e possibilidades de compreensão são criadas.

Do privilégio do conhecimento científico a lugar privilegiado de encontro de saberes

Para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, relacionando as experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas desafiadores e incentivando o aprender mais. O conhecimento exige uma presença curiosa, uma ação transformadora do sujeito no mundo, uma busca constante e reclama a reflexão crítica sobre o ato de conhecer (FREIRE, 1979). Assim o componente curricular Interexperiências Formativas e Produção do Conhecimento foi inspirado nas ideias de Célestin Freinet. Esse educador desenvolveu a ideia de um sistema democrático de educação. Para ele, a escola tradicional era fechada, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer. A pedagogia Freinet se caracteriza por sua dimensão social, a criança não é vista como fazendo parte de uma comunidade. E, neste entendimento, Freinet questionou as tarefas escolares repetitivas e enfadonhas, opostas aos jogos e às atividades lúdicas. Freinet inventou algumas técnicas muito inovadoras: o texto livre, as aulas-passeio, a correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo), que tinham o objetivo de favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem como a escrita e a gramática e a apropriação do conhecimento. Além disso ele trouxe para a sala de aula uma tipografia para que as crianças produzissem textos de seu interesse. Estava então interrompida a relação entre quem produz e quem consome conhecimento. Crianças podiam produzir livros.

O sucesso pedagógico dessa ideia foi imediato; produziu mudanças que resultaram no engajamento dos estudantes em todas as tarefas escolares. Revelando-se motor para novas aprendizagens e produções, oportunizou uma nova forma de pensar o processo da apropriação do conhecimento, com o objetivo de formar o sujeito autônomo e cooperativo.

Nosso objetivo então foi trazer para a sala de aula essas ideias, compartilhar textos e conhecimento sem arrogância, numa perspectiva de cooperação e solidariedade para juntos (re)criar, (re)inventar novos saberes. O principal era encontrar o entusiasmo, a motivação, a vontade, próprios da natureza do nosso ser. Se conseguirmos nas nossas classes, todos os problemas acessórios estarão resolvidos (LEGRAND, 2010).

No primeiro contato com os estudantes, uma provocação é feita: o que o nome deste componente curricular “Interexperiências Formativas e a Produção do Conhecimento” sugere? O título parece soar como um enigma para a maioria dos estudantes, mas logo surgem associações entre interdisciplinaridade, o percurso da formação, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva carregada de sentidos.

É importante destacar que nenhuma experiência é desperdiçada e se produz justiça cognitiva valorizando os saberes diversos que trazem os estudantes ao ambiente universitário (VASCONCELOS; SANTOS; SAMPAIO, 2017, p. 262). Cabe sublinhar o caráter experimental dessa iniciativa que admite, necessariamente, alterações ao longo do percurso, necessitando para isso de avaliação em processo do seu desenvolvimento.

Após uma breve incursão para avaliar os conhecimentos dos estudantes relativos à metodologia da pesquisa, o curso se desenvolve na forma de seminários, onde cada um apresenta seu projeto, com foco especial no desenho para produção dos dados e análise dos resultados. Sugerimos que a apresentação dos estudantes seja elaborada no formato slides com 30 minutos de duração, secundada pelas intervenções dos colegas e professores presentes. Incentivamos a participação dos orientadores nesse espaço, pois nele serão debatidas as questões centrais relativas a cada projeto e sua presença será definitiva para o encaminhamento da pesquisa em curso.

A avaliação ocorre em três momentos: nos relatos que cada estudante faz sobre as aulas sempre enviado para o grupo antes do encontro seguinte e lido no início dele, na apresentação do projeto e na sua reelaboração apresentada e entregue ao final do curso. Todos deverão entregar, na data prevista no calendário, seus projetos no estado em que se encontram.

O sucesso desta iniciativa é atribuído aos próprios estudantes, por serem protagonistas das atividades, participantes diretos da interação com os conteúdos apresentados e como integrantes de nosso planejamento de ensino. O olhar atento dos estudantes, entre eles, mestrandos e doutorandos, às apresentações dos colegas não poderia ser nem despretenso, nem descomprometido. Estavam orientados para objetivos que poderiam ser talvez traduzidos naquilo que Freire (1996) denomina de curiosidade epistemológica. O que deveriam observar? Por que observar? Para que observar? E como observar? Essas questões foram fundamentais para orientar e auxiliar na sistematização das observações. Todo o esforço empreendido é para que a sala de aula seja um espaço aberto para o diálogo, para o crescimento, para os laços, entrelaçamentos e aprendizagens.

E, como não existe aventura intelectual sem texto, cada um dos estudantes tem seu momento de apresentar o relato de aula. Anotar as experiências vividas na prática cotidiana da sala de aula é um dos principais instrumentos para refletir sobre o trabalho desenvolvido. O registro de impressões, as descobertas, os acontecimentos permitem pensar sobre o que se fez e sobre o que se pode melhorar. Deste modo, compreendemos que o registro da história, do fazer científico, das interlocuções nos deixa o legado, de como cada um interpreta o que acontece. Com essas anotações é possível ir além, buscar aperfeiçoando e talvez, alguma ideia que se localiza enquanto uma semente, pode se frutificar tempos depois.

Após as apresentações dos projetos, os estudantes compartilham experiências, provocam novas reflexões e um saber solidário é despertado. Em seguida, os projetos passam por ajustes, novas inserções e melhorias para uma (re)apresentação.

Vale mencionar ainda, que o componente curricular trabalha com outros aspectos além daqueles atrelados à escrita do projeto de pesquisa. Os estudantes são incentivados a buscar novas vivências, sedimentar conhecimentos, ampliar sua visão crítica sobre o contexto de suas investigações. Tentamos conduzir os estudantes a aprender a diferença entre ouvir e escutar. "Em ficar atento, mas também e, sobretudo em ficar desatento, a se deixar abordar pelo inesperado e pelo imprevisto" (LAPLANTINE, 2004, p. 18). Assim esperamos que despertem para a necessidade de "olhar mais do que da visão, não se trata de qualquer olhar. É a capacidade de olhar bem e de olhar tudo" (LAPLANTINE, 2004, p. 18). A inserção de acadêmicos no espaço da pesquisa contribui efetivamente na formação de sujeitos comprometidos e articulados que poderão contribuir no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Considerações Finais

Tanto a construção e leitura do relato de aula, quanto a apresentação dos projetos, debates e discussões coletivas, como proposto por Freinet (1975), colaboraram na execução de atividades em que a participação é condição para sua realização, como também se inscrevem em um modo de produção de conhecimento mais partilhado e dialogal. Os estudantes são convidados a criar uma experiência (in)disciplinar, "fora da caixa"; de pensar o outro dotado de histórias, vivências, afetos e conhecimento, escutando-o e oportunizando vozes.

No exercício de nossas atividades acadêmicas, desejamos cumprir esse itinerário. Eis, em poucas palavras, a premissa orientadora da proposta metodológica do nosso componente curricular. O caminho que propomos é esse. Quando os estudantes chegarem na aula com o coração acelerado, cheio de inquietações e dúvidas, sairão de lá com a esperança de que a travessia era necessária para amadurecer.

Referências

- FREINET, Célestin. As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREIRE, P. Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAPLANTINE, François. A descrição etnográfica. Tradução João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004

LEGRAND, Louis. Célestin Freinet. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008

VASCONCELOS, Leticia; SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sônia. Justiça cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: VASCONCELOS, Leticia; SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sônia. Observatório da Vida Estudantil - Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percursos e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017, p.260-272.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DE DUNDO (ANGOLA)

Florêncio dos Santos¹, Leonardo André Testoni², Solange Locatelli³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A formação de professores de Biologia passa por um conjunto de transformações, que acompanham as mudanças mundiais atuais, exigindo que o docente possua uma preocupação com a contextualização dos conteúdos ensinados, articulando, coerentemente, teoria e prática. Diante desse quadro, o presente artigo, baseado em um estudo de mestrado, busca investigar as percepções de professores sobre seu curso de formação inicial. Do ponto de vista metodológico, analisou-se o discurso de três docentes formados pela Escola Superior Pedagógica de Lunda-Norte, através da resposta a inquéritos. Os resultados demonstraram a narrativa de uma desarticulação entre teoria e prática no citado curso, refletindo na prática dos docentes ali formados. Apesar do foco restrito da pesquisa, infere-se a necessidade de cursos superiores pedagógicos, na área científica, encontrarem um equilíbrio entre disciplinas teóricas e práticas, almejando uma forma docente mais coerente com a área das Ciências da Natureza.

Palavras-chave: Formação de Professores, Sistema de Ensino Angolano, Percepções Docentes.

Introdução

O artigo em tela relata um leque de informação científica, que representa a prática e a teoria como um elemento da formação do futuro professor de Biologia. Mais especificamente, buscaremos as percepções de docentes formados na Universidade Lueji A'konde (Dundo - Angola), em relação a seu processo formativo.

Ao discorrer sobre as perspectivas para a atuação do professor de Ciências Biológicas, Bizzo (2009) chama atenção para alguns aspectos importantes, a exemplo de tomar a prática cotidiana como campo a ser problematizado, estar atento às produções de estudos e pesquisas na área de formação, propor atividades provocadoras sem a preocupação de que o conhecimento seja esgotável, favorecer o diálogo entre os alunos, propor experimentos que estimulem o debate em torno do objeto analisado, atentar para as diversas possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos, progredir conceitualmente, utilizar as tecnologias científicas de modo apropriado, coerente, atentar para a prática avaliativa de forma dinâmica e conhecer a visão de ciência da escola e da comunidade para estimular a reconstrução de saberes.

1 Mestrando em Educação na Universidade Lueji A'konde (Dundo - Angola). O texto é escrito em língua portuguesa, porém com aporte angolano, o que difere das construções gramaticais comumente realizadas por brasileiros.

2 Professor e pesquisador da Universidade Federal de São Paulo. Mestre e Doutor em Educação.

3 Professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC. Mestra e Doutora em Ensino de Ciências.

Nesse sentido, quando optamos por investigar as concepções sobre formação com professores atuantes, temos como intuito incorporar suas reflexões construídas a partir de todos os saberes docentes de base, somado aos saberes da experiência profissional. Dessa forma investigamos as percepções sobre formação elaboradas por professores que apresentam um conhecimento mais aprofundado sobre o cotidiano escolar e sobre as demandas dos professores do ensino geral (fugindo às limitações do pensamento docente espontâneo). Face ao exposto, a pesquisa ora apresentada tem como objetivo depreender as percepções de discentes egressos da Licenciatura em Biologia da Escola Superior Pedagógica de Lunda Norte em Angola, sobre o significado de ser professor em sua prática profissional.

Esta pesquisa é uma oportunidade para resolver os problemas com insucesso que enfrenta a formação dos professores de Biologia no contexto educativo Angolano actual, para ele é importante relacionar as teorias com as práticas educacionais, porque existem problemas na formação dos professores; é evidente que o ensino geral enfrenta também deficiências no processo docente educativo desta disciplina e se pode por em risco os propósitos que tem o Sistema Educativo Angolano, exposto na Lei de Base N°17/2016, referido ao grupo de formação integral das novas gerações, para que possam enfrentar o progresso social, científico e cultural que se desenvolve na actualidade.

A formação em licenciatura pode ser vista, por um lado, como uma das mais fascinantes carreiras académicas, pelo facto de contribuir para construção educacional de indivíduos que, futuramente, podem tornar-se cidadãos conscientes e críticos sobre o mundo ao seu redor, mas também, consiste em uma carreira que se encara muitas dificuldades e desafios a partir do momento que essa realidade é vivida na participação na evolução do homem em direção da sua história (MALUCELLI, 2000).

A informação é produzida por nós como uma estrutura significativa, operacionaliza-se através da práticas bem definidas e se apoia um processo de transmissão orientado (AYRES, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2000), ou seja, formar profissionais críticos, tecnicamente capacitados e conscientes das amplas funções sociais da escola; em um contexto cultural de desvalorização da educação e dos seus profissionais (em termos reais e não apenas no campo dos discursos vazios) é objetivo dos cursos de formação inicial (AYRES, 2005; DINIZ-PEREIRA, 2000).

Desenvolvimento

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa com base no paradigma epistemológico da Fenomenologia. A análise e a coleta dos dados se basearam na exploração bibliográfica e análise de inquéritos. A abordagem qualitativa se baseia na compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam e do ambiente social no qual estão inseridos. É desse ambiente que o pesquisador qualitativo recolhe os dados em função de uma compreensão mais direta dos indivíduos, programas ou qualquer outro objeto de estudo; levando-o a compreender os contextos cotidianos da vida, caracterizando e descrevendo com profundidade o fenômeno estudado (MOREIRA, 2004; CRESWELL, 2014).

Para o delineamento amostral, adotamos a amostragem por cotas, que de acordo com Creswell (2014) é uma técnica que define a amostra a partir de três

etapas de seleção: estudo do universo amostral em função das características relevantes para as questões do estudo; classificação da população desse universo em cotas com características semelhantes; e organização da coleta de dados em cada uma das cotas previamente estabelecidas. Para a delimitação do universo amostral optamos pela seleção de três professores de Biologia com a mesma formação inicial, partindo do princípio que investigamos a percepção docente sobre a formação. Assim, a investigação analisou inquéritos respondidos pelos professores de Biologia formados no curso de licenciatura, da Universidade Lueji Akonde, buscando suas percepções acerca da formação que possuíam e sua relação com a prática profissional.

A interpretação dos inquéritos respondidos pelos professores foi realizada à luz das percepções docentes (MARTIN et al., 2016; BRITO; COSTA, 2010), trazendo as visões dos professores inquiridos sobre o ensino de biologia que praticam e sua relação com a formação inicial.

Os docentes observados declaram possuir longa experiência como professores de Biologia, entre 11 e 32 de anos, lecionando disciplinas relativas à Biologia Geral ou Metodologias de Ensino. A totalidade dos sujeitos conclui o curso de licenciatura na Universidade Lueji A'konde, considerando como “boa” a formação obtida durante a graduação.

Ao serem questionados sobre a realização de aulas práticas em laboratórios, observamos que o sujeito 1 declara não as realizar, devido à falta de infraestrutura e políticas educacionais (Sujeito 1).

Já os sujeitos 2 e 3 alegam que realizam tais tipos de aulas, justificando que:

- É onde os alunos podem experimentar e olhar os aspectos teóricos ministrados (Sujeito 2).
- É onde os alunos podem fazer experimentos e levar a teoria à prática de forma geral (Sujeito 3).

Nestas últimas percepções, podemos inferir acerca de uma visão reducionista da prática experimental, como uma mera aplicação ou verificação dos conhecimentos teóricos (HODSON, 1988). Tal reducionismo nos parece ter relação com o formato metodológico utilizado no curso superior de Biologia, da Escola Superior Pedagógica de Lunda-Norte, onde as atividades são, primordialmente, teóricas. Tal procedimento, como observado, acaba por trazer visões deturpadas da natureza das Ciências, tratando as práticas, unicamente, como formas de verificar a teoria.

A resposta do sujeito 1, acerca da não possibilidade de realizar atividades práticas, também traz um fato de suma importância - a falta de apoio aos docentes para realização de aulas laboratoriais. Assim como exposto anteriormente, a ausência de práticas também colabora para uma visão deturpada das Ciências e da pesquisa científica.

Ao serem questionados sobre a importância da Biologia na vida de seus alunos, os professores apontam que:

- Sim, permite que eles se desenvolvam mais (Sujeito 1).

- Sim, tendo em conta que essa disciplina tem uma base prática (Sujeito 2).
- Sim, tendo em vista que essa disciplina é teoria, prática de experimentos, importa também para a vida prática (Sujeito 3).

Apesar de todos os sujeitos analisados concordarem com a relação entre a Biologia e a vida de seus alunos, notamos uma certa contradição nas falas dos sujeitos 2 e 3, que justificam tal importância devido ao caráter prático da disciplina. A contradição se dá, exatamente, pelo fato da prática científica ser vista de forma enviesada por ambos (HODSON, 1988), sendo tal fato, ainda que errôneo, repassado aos alunos como justificativa da importância da Biologia.

Ao serem questionados, diretamente, sobre a utilização das aulas práticas e lúdicas, os professores apontam que:

- Sim, leva-os [os alunos] a uma boa reflexão naquilo que memorizam (Sujeito 1).
- Demonstram os conteúdos ministrados, além disso é muito importante a vinculação da teoria com a prática (Sujeito 2).
- Se demonstram os conteúdos feitos na teoria [...] e os alunos se preparam melhor para o futuro (Sujeito 3).

Novamente, é possível observar nas percepções docentes (MARTINS et al., 2016) que os professores, apesar de considerarem a aula prática como fundamental para a aprendizagem, a mesma é trazida de forma equivocada, com uma visão de prática como aplicadora da teoria ensinada. Tal visão de laboratório didático torna-se preocupante, haja vista que os docentes acabam repassando a seus discentes uma possível ideia de que, no desenvolvimento científico, a teoria possui um papel central, sendo a prática uma simples validadora.

Nesse ponto, concordamos com Hodson (1988), que propõe que os laboratórios didáticos sejam trabalhados de um ponto de vista epistemológico, tratando as Ciências como uma área multidisciplinar, que não tem a pretensão de alcançar uma verdade absoluta, mas de trazer modelos explicativos cada vez mais aprimorados para a compreensão dos fenômenos naturais.

É possível, também, notar uma visão de ensino tradicional, onde os conteúdos são aprendidos por meio de memorização (MIZUKAMI, 1986).

Ainda no tocante à análise dos resultados, ressaltamos que os docentes inquiridos não conseguem enxergar as políticas institucionais como fator afetante da qualidade do ensino. Essa visão limitante é observado nos inquéritos, onde os professores trazem fatores internos da própria sala de aula como possíveis influenciadores das práticas pedagógicas. Tal visão parece retirar a responsabilidade das autoridades nas práticas docentes, deixando o professor como único influenciador do processo pedagógico.

Conclusão

A formação do professor é tida como um dos principais elementos e focal em qualquer actividade que se pretende atingir um sucesso no campo educacional. Deste modo, compreende-se que os professores da Universidade

Lueji A'konde, têm enfrentado sérias dificuldades no processo de transmissão do conhecimento dos seus docentes.

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos inferir, nos inquéritos interpretados, acerca de deficiências na formação docente oferecida, apontando indícios que nos remetem a uma desarticulação entre teoria e prática, além de visões deturpadas das Ciências e da Educação, como um todo.

Como implicação, cremos que a presente pesquisa traz elementos para se pensar uma possível reformulação do curso de formação de professores da Escola Superior de Lunda-Norte. Por ser a única instituição presente na cidade de Dundo (Angola), sua importância para com o desenvolvimento de docentes é fundamental, devendo centrar-se em trazer profissionais críticos e reflexivos, adaptados a uma educação mais global e inclusiva.

Referências

ANGOLA. **Lei de base do sistema angolano** (Lei que regula o sistema de ensino e aprendizagem). 2016.

ATTILA,D.; LAANO, M.A. Formação inicial permanente dos professores em los ISP. **Formación pedagógicas del profesores**. 99. 1999.

AYRES, T.; KRASILCHIK.M; CUNHA,A.M.O. **Formação continuada do professor de ciências: percepção a partir de uma experiência**. São Paulo. 2005.

BIZZO, N. Perspectiva para a actuação do professor de biologia ciência: fácil ou difícil? São Paulo. 2009.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010.

CRESWELL, M. HODSON, D. Learning Science different goals demand, different learning methodes. **Journal of Science Education**, v. 36. n.15, p2534-53, 2014.

DINIZ-PEREIRA, R.E.; NARDIR; BASTOS; F. **Pesquisa em ciência: contribuição para a formação do professor**. 5ed. São paulo: escritura editorial. 2004.

FERREIRA, M. Salles, S.E. Saberes Docentes e Disciplinas Escolares na Formação do Professor de Biologia. EDFUS . 2009

HODSON, Derek. Experimentos na ciência e no ensino de ciências. **Educational philosophy and theory**, v. 20, n. 2, p. 53-66, 1988.

LE COADIC. L. (et.al). Procedimento para lá articulation entre asignatura. **Revista cubana de educación superior**. vol.4, no.4.1984.

MALUCELLI. Vera Maria Brito. Formação dos professores de biologia: reflexão sobre o conhecimento necessário a uma prática de qualidade. **Estud.bis**. 2007. jan/ mar . 29(66):113-113.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p 566-592, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 1986.

MOREIRA, T. Competência Pedagógica dos Professores Universitários. São Paulo. Summus. 2004.

O PAPEL DOS MATERIAIS DE LARGO ALCANCE: INTERSECÇÕES ENTRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM CONTEXTO EDUCATIVO

Lidiane Cristina Loiola Souza

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Neste texto apresentaremos uma passagem da pesquisa de dissertação Mestrado que consta em andamento sobre o registro da prática pedagógica da pesquisadora envolvendo a exploração de materiais de largo alcance no currículo da Educação infantil e sua relação com as Múltiplas Linguagens que carrega um olhar para as aprendizagens de forma integral da criança. Conhecemos o termo Material de Largo Alcance definido por Leontiev (2010) em que destaca o termo como sendo um conjunto de materiais, elementos naturais considerados de uso no/do cotidiano ou da natureza que ao entrar em contato com a criança se desloca em inúmeras possibilidades para o brincar e criar. Os materiais, objetos e elementos da natureza transformam-se em outros mais a cada nova exploração.

Palavras-chave: Educação Infantil. Material de largo Alcance. Múltiplas Linguagens

Introdução

O presente texto, apresenta a prática pedagógica da pesquisadora envolvendo a exploração dos materiais de largo alcance no currículo da educação infantil. Inicialmente, a pesquisa usou como termo a palavra materiais não-estruturados, termo este muito utilizado pelos professores no dia a dia quando aborda ações com o uso de objetos do cotidiano em suas práticas, porém não encontramos fundamentação teórica que fundamentasse o uso do respectivo termo.

Paralelamente a isso conhecemos o termo Material de Largo Alcance definido por Leontiev (2010) em que destaca o termo como sendo um conjunto de materiais, elementos naturais considerados de uso no/do cotidiano ou da natureza que ao entrar em contato com a criança se desloca em inúmeras possibilidades para o brincar e criar. Os objetos pela manipulação das crianças se desloca para infinitas possibilidades dentro das múltiplas linguagens, em que as crianças podem estar brincando, produzindo sons, elevando a funcionalidade para outras ações imaginativas sendo estas reais ou não.

Anterior a essa definição encontramos na literatura a Teoria das Peças Soltas (Theory of Loose Parts) definida por Simon Nicholson (1972) em que se acreditava que a criatividade era para todas as crianças, pois nascem como seres criativos, curiosas sobre o mundo e interessadas em experimentar e descobrir coisas novas. Ele desenvolveu a Teoria das Peças Soltas, materiais que podem ser movidos, projetados, redesenhados e modificados: criando infinitamente oportunidades de criatividade do que materiais ou ambientes estáticos ou ainda brinquedos prontos. Nicholson ressalta que com partes soltas de objetos a criança escolhe como quer utilizar e as peças podem ser adaptadas conforme a necessidade da criança no ato criador e essa liberdade estimulam a criatividade e

a imaginação. A coletânea de materiais de largo alcance em minha trajetória começou com pedaços de madeira, cápsulas de café, rolos de linhas vazios, tampinhas de garrafas e o repertório de materiais foi ampliando conduítes, pedaços de cano de PVC, rolos de papel higiênico, embalagens de balas, tecidos, linhas entre outros materiais que convida a crianças a experimentar, conduzir, inventar, mexer manipular e jogar se torna muito mais significativo. Vale ressaltar que o professor precisa deixar espaços para que a criança possa inventar descobrir e desconstruir.

Desenvolvimento

O pesquisador Alexis Nikolaevich Leontiev (2010) destaca as possibilidades do uso de um objeto dito “do cotidiano” como uma necessidade de criar algo do mundo adulto dentro dos objetos acessíveis a ela. E essa característica lúdica na substituição de um objeto para criar outro, mesmo o significado do objeto criado não ser nada parecido com o primeiro.

Leontiev (2010) traz como exemplo um cabo de madeira, onde a criança monta imaginando ser um cavalo e nessa ação, ela elabora o sentido da cabeça do cavalo, como vai segurar o objeto (cabo de madeira) e como conduzir a cavalgada. Com isso, a prática foi a partir de algo da cultura do adulto ou de algo da vida real, porém utilizando um objeto que atendesse as suas vontades. A criança sabe que se trata de um cabo de madeira, porém usa de sua criatividade, imaginação e repertório para criar ali outras possibilidades. O termo Material de Largo Alcance criado por Leontiev (2010) propõe as várias ações num mesmo objeto no brincar. Os objetos não correspondem ao real, mas a criança se permite criar novas realidades.

Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira (2003), ressaltam que a criança constrói conhecimentos estabelecendo relações para organizar e explicar o que sente o que quer expressar ou agir e a apropriação com os pares e objetos atuam nessa mudança. Nessa busca por leituras que defendem o uso dos materiais de largo alcance deparei-me com outros autores que não utilizam o termo, mas defendem o uso dos objetos do cotidiano como propositores de novas investigações.

Botas (2008) definem materiais de largo alcances “como aqueles que ao serem concebidos não corporizaram estruturas, e que não foram idealizados para transparecer um conceito são apresentados, por isso uma determinada função dependendo o seu uso da criatividade do educador e da criança” (p. 27). Já Spodek & Saracho (1998) destaca que a maioria dos materiais de largo alcances não precisam ser comprados, pois são adquiridos através de coletas entre as crianças, professores, pais e comunidade.

Com isso, as crianças não apenas manipulam, juntam e transformam materiais, mas também produz e transformam ideias em outras mais, pois ao fazer, fazem-se. Hohmann & Weikart (2011) dizem que um objeto quando é aberto a diferentes possibilidades e interpretações individuais ou coletivas, a criança detém o poder observando criativamente se serve ou não para a brincadeira e ela define uma maneira que acha pertinente para a ação sobre o material. Nesse sentido, as ações do professor frente a pesquisa, seleção, coleta e organização dos materiais de largo alcance para a criança: adaptar os materiais de acordo com a faixa etária das crianças, por exemplo na Teoria da peças soltas Nicholson (1972) dá ênfase para pequenos objetos ,pensando em bebês seria arriscado, por conta

dos mesmos estarem na fase de colocar tudo na boca. Já os materiais de largo alcance citado por Leontiev (2010) são materiais de tamanho e formato maior, permitindo a exploração dos bebês. É pertinente ressaltar as ações do professor frente à escolha dos objetos de forma a adaptar e organizar de forma ser atrativo aos olhos das crianças, dispor de tempo para que as mesmas possam brincar e explorar os materiais com qualidade, pensar nos diferentes espaço que a escola dispõe para propor o material, por exemplo, um tecido dentro da sala de aula é diferente de um tecido no parque, as propostas geradas pelas crianças na ação do objeto frente ao espaço colocado promovem outras percursos.

O autor destaca ainda a utilização do nome correto dos objetos, a criança em sua individualidade e criatividade nomeará conforme a sua necessidade. Hoje o tecido não é tecido, mas sim um cabelo de princesa, um vestido ou uma capa de super herói. Ostetto (2007) ressaltar a importância de propor outros elementos para os quais a criança não mostra uma resposta única, os objetos convidam a um mergulho ao desconhecido. Ela reflete sobre o potencial imaginativo e criativo da criança com recursos simples, dando formas a imaginação. Pillotto (2007) enfatiza que um mesmo objeto ou uma mesma situação com o referido objeto são compreendidos pelas crianças de maneiras diferentes e Chiarelle (2002) ao relacionar essa apropriação do objeto trazendo novas configurações remete-se a retirar esse mesmo objeto do fluxo em que ele se coloca, perpassando por intuídos diversos.

Ao realizar uma intersecção dos materiais de largo alcance com as múltiplas linguagens, estamos refletindo que as diferentes formas de expressão estão presentes nas ações pedagógicas. Mas isso só acontece quando o professor compreende não só a importância da multiplicidade de ações, mas também enxerga a criança como um ser múltiplo e potente. Cada vez que o professor traz algo diferente para a criança, ele também está ampliando a sua forma de ser e estar enquanto docente. Nesse sentido, uma prática engessada não traduz em propostas pedagógicas que abrangem as múltiplas linguagens.

Conclusão

“ Desinventar os objetos O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma vergonha. Ou uma gravinha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma ”. Manoel de Barros

É importante destacar que o professor deve ser um agente mobilizador trazendo os materiais de largo alcances propondo desafios às crianças, não apenas para otimizar a sua exploração, mas também para fornecer as crianças ferramentas e novas oportunidades para que possam desenvolver as suas capacidades imaginativas, possibilitando outras aprendizagens e desafios. A presença do professor nesse percurso investigativo das crianças consiste em propor, observar, registrar, escutar e refletir sobre como está sendo explorado e quais experiências se constituem nessas descobertas. O professor que estabelece por meio de um viés da multiplicidade de fazeres, mantém uma outra relação com o mundo, com as informações, formações, amplia a suas experiências que será vista em sua prática docente. Assim, sendo esse docente reconhecedor do sujeito que se expressa utilizando as diferentes linguagens, foge de ações padronizadas e busca constantemente incentivar a capacidade criativa das crianças e reconhece a criança como um ser múltiplo que aciona práticas

múltiplas, flexível para o olhar e escutar os fazeres de forma atenta e propositora e isso se torna um pensamento de olhar a frente propondo novas possibilidades, se lança ao inesperado, ao inusitado configurando a uma abertura do olhar. Ser um professor propositor desafia a sair do “mais do mesmo”, do engessamento, rompe barreiras, atravessa fronteiras.

Materiais de largo alcance trazem o desafio de criar, de inventar, investigar, pesquisar e refletir sobre o objeto e as possibilidades de ação sobre eles. E Manoel de Barros nos brinda contribuindo nessa relação de olhar os objetos além do que eles podem propor “É preciso transver o mundo” Barros(1997) o poeta aponta olhares presentes em nosso cotidiano de modo a transformar o mundo a partir do seu olhar. Buscar novos significados ao que o mundo nos mostra ou neste caso aos objetos trazendo multiplicidade de olhares para eles. O material de largo alcance é potencializador, pois o professor propõe o material sem esperar o prévio resultado, e o mesmo é disponibilizado em grande quantidade e com frequência à criança, que, a cada novo encontro com esse mesmo material, novas possibilidades, brincadeiras e experiências se revelam.

E como dizia Louis Malaguzzi em seus discursos “transformar o ordinário em extraordinário”. Transformar objetos pensados como algo sem muitas funções ou as específicas para tal fazer e a crianças enxerga muito além, transformam, reinventam, redescobrem.

Referências

BARROS, Manoel de. Livro sobre Nada. 3. ed. Ilustração Wega Nery. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 1997.

BOTAS, D. (2008). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º Ciclo. Tese de Mestrado em Ensino das Ciências, Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.

CHIARELLI, Tadeu. Nelson Leirner: Arte e não Arte. São Paulo: Takano, 2002

HOHMANN, M. & Weikart, D. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

LEONTIEV. Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119-142.

NICHOLSON, S. (1972). The Theory of Loose Parts. An important principle for design methodology. Studies in Design Education Craft & Technology, 4(2), 1-14.

OLIVEIRA, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., & Ferreira, M. C. R. (1992). Creches: Crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes.

OSTETTO, Luciana E. (org.). Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (orgs). Linguagens da arte na infância. Joinville, SC: Univille, 2007.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. Ensinando crianças de 3 a 8 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CULTURA ESCOLAR: A NECESSIDADE E INTERFERÊNCIAS DE LEGITIMAÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES

Me. Rafael Correia Lima¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho foi idealizado a partir dos estudos teóricos de culturas escolares e a prática escolar docente, que objetiva não somente pela necessidade em que o professor tem para legitimar suas práticas escolares, como também para evidenciar como e quais os atores que exercem a relação de poder legitimador no processo educativo. Leva em consideração a relação de subordinação e de poder, as práticas pedagógicas exercidas, em diferentes contextos da instituição escolar e principalmente do professorado. Para isso busca-se em vieses sociológicos e epistemológicos, elementos constituintes da cultura escolar que legitima ou valida as ações pedagógicas. A figura do professor, que é o imediato da prática escolar junto aos seus alunos mediatizados por seus superiores, pela família, pelas políticas educativas, pelo Estado etc. Apresenta algumas considerações preliminares da prática docente condicionada a linguagem e o discurso pedagógico, que resulta em conceitos de atores, dando ênfase nas políticas públicas exercidas pelo Estado e a consolidação da legitimação pela própria prática docente.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Ações pedagógicas, Legitimações.

Introdução

A legitimação das ações pedagógicas dos docentes é efetuada por diversas fontes e atores diretamente envolvidos no campo da educação, que originam os discursos e linguagens à sua prática – as narrativas docentes – a escola é estruturada numa concretude, num espaço social, cultural e real.

Um ponto interessante a esta discussão é a reflexão que desde a fundação e criação da escola, está sendo mudada, alterada e inovada. Transformada por jogos de forças de interesses e de discursos de origem social, política, educativa, econômica etc. Em todas as situações, tempo e espaço, o exercício da ação pedagógica, não é e nunca será, um espaço de neutralidade, senão de intencionalidades. E que nos faz pensar qual a maneira correta, legítima ou legitimada para o ato de ensinar e aprender? Quem as executa e quem as legitima?

O estudo está pautado na ação pedagógica docente, os professores, os principais atores, de análise e de discurso, “mencionados como autônomos, responsáveis e construtores de uma sociedade democrática do futuro” (LAWN, 2001, p.123) e tem por objetivo discutir os atores e vieses de legitimação.

O recorte teórico para contextualização as intencionalidades e provocações deste estudo estão pautados em Azanha (1990-1991) que é explícito nos estudos do programa de pesquisa de cultura escolar brasileira, sobretudo as crises

¹ Mestre em Educação (UNIBE-Paraguai) e Doutorando em Artes e Humanidades com menção em Ciências da Educação (UNR-Argentina).

políticas educativas, Frago (1996 e 1998) que traz conceitos de enfoques, questões e fontes dos atores (professores, famílias e alunos), os discursos e linguagens, as instituições e sistemas educativos e as práticas, além do enfoque de cultura escolar em reformas e inovações, Lawn (2001) que no contexto inglês de educação, fala dos professores e a fabricação de identidades, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), autores preponderantes em esboçar uma problemática do saber docente, em suma, tratam de diferentes temáticas que se conversam em contexto de culturas escolares, perspicazes ao recorte de legitimação das ações pedagógicas cruciais ao enfoque das narrativas e linguagens docentes.

O estudo traz enfoque qualitativo de um estudo bibliográfico sociológico e epistemológico que tem por finalidade conduzir a discussão em possíveis personagens de legitimação das ações pedagógicas e discursivas da ação pedagógica.

As legitimações da prática docente: considerações preliminares

Em primeiro momento, para conceituar o que é legitimação, refere-se a ação de legitimar, “tornar legítimo; fazer reconhecer por autêntico um poder, um título etc.; autenticar, revalidar” (LEGITIMAR, 2020), para então prosseguir com os distintos atos de legitimidade exercidos e concebidos no processo de escolarização, é nesse sentido que percorre a investigação coletando e pontuando os atos validados por seus atores.

Para Bourdieu (2007) o ato de legitimação está na censura do natural, dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos, cujo campo está mal afirmado com relação às demandas da classe dominante. Nesses contextos, valorizam-se o fútil, futilidades práticas que não são científicas.

Ao falar sobre o método científico e hierarquia social dos objetos, Bourdieu (2007) fala sobre a classe dominante, que nos faz refletir sobre o que realmente é, o que tem valor, qual o grau de legitimidade e o grau de prestígio no interior dos limites das definições que conversa com os autores deste estudo para o apontamento dos atores legitimadores.

Em segundo momento, pode-se conceituar o que é ação pedagógica escolar, como uma situação de aprendizagem carregada e “objetivadas em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares etc.” (AZANHA, 1990-1991, p.67).

Em terceiro momento, faz-se conceituar que significação tem a escola, apesar de ser excessivamente simplificada, Azanha (1990-1991, p.67) explica: “a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho etc. [...] a nossa concepção da escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os resultados da empresa escolar”.

Ao falar sobre crises, Azanha (1990-1991, p.65) afirma que a crise educativa brasileira é apenas parte de uma crise muito mais ampla, a inegável crise educacional de uma exigência inteiramente justificável na vida política.

A legitimação leva em consideração a aprovação por quem a legitimou, ou seja, os atores, os discursos e linguagens, as instituições e sistemas educativos e as práticas (FRAGO, 1998, p.169), os responsáveis para a atuação profissional do docente.

Leva-se em conta que a atuação docente lida diretamente com pessoas como a construção de saberes e como o processo de formação cidadã. Apesar do professor ter “certa” autonomia, “a liberdade de cátedra”, a legitimação das suas escolhas e ações pedagógicas estão condicionadas não somente ao campo didático de ensino e aprendizagem exercido entre o professor e o aluno, senão mediatizada e institucionalizada, ou seja, legitimadas por interesses de outrem.

Nesse sentido, a legitimação da “certa autonomia profissional” diante da ação pedagógica, anteriormente prescrita em documentos de Diretrizes e Bases, nas esferas federal, estadual e municipal, atualmente, é questionada, consolidada e legitimada, por si e por outros, bem como, os gestores e supervisores, o sistema de ensino, o Estado, levando em conta a atual implantação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com suas respectivas competências e habilidades padronizadas e distribuídas por tempo e espaço, disciplina, períodos, séries, das mais diversas fases de ensino da Educação Básica brasileira.

Ressalta-se que a regulamentação da prática pedagógica sempre esteve em mudanças, colocando a prova a confiabilidade do professor e considerando às múltiplas realidades socioculturais dos estudantes. Como bem dito por Azanha (1990-1991, p.69) “sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais”.

Cabe aqui também questionar as culturas escolares, “as crenças escolares” (FRAGO, 1996) e a materialização da prática escolar, haja visto que, o produto do trabalho docente é “altamente perigoso” (LAWN, 2001), em se tratando de um trabalho estimulante e de influências de pensamentos para a aquisição de conhecimento, de natureza não neutral.

No contexto inglês, citado por Lawn (2001, p.122), conceitua-se

Naturalmente, há um desfazamento entre o poder concreto dos professores, exercido nas escolas, e o poder que eles parecem manifestar na sociedade. Este mesmo sistema foi caracterizado pela sua burocracia, inflexibilidade e dogmatismo. Os professores tinham sido empregados em condições precárias, com salários estáveis e baixos [...].

Nesse sentido, a legitimação das ações pedagógicas passa a ser questionadas pelos seus clientes, pais e alunos, e pelos próprios professores que se distanciam da liberdade catedrática, para buscar e pôr em prática as situações de aprendizagem.

Parece banal dizer, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p.215).

Entretanto, neste estudo, não haverá preocupação em contextualizar as procedências dos saberes docentes, senão coletar informações e discutir sobre os atores que legitimam os saberes, a relação de poder e de submissão que exercem, ou quem diz o que deve ser ensinado? Quais são os atores legitimadores? As relações exercidas pelos atores no processo de legitimação da ação pedagógica estão contempladas na busca por estas respostas.

Sendo assim, Frago (1998, p.174) diz que a cultura escolar é institucional e institucionalizada e se oferece como um conjunto de ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas. Ao referir-se sobre o espaço e o tempo escolar e as disciplinas ou matérias, o autor fala da necessidade “*de la confrontación entre la*

teoría, la legalidad y las prácticas” que são palavras-chave para este estudo que busca a legitimação em diferentes esferas.

A legitimação feita pelos pares

O conceito de pares, representa o exercício da profissão docente pelo conjunto de professores, os atores que corroboram as ideologias e intencionalidades pedagógicas no campo de atuação.

Segundo Lawn (2001, p.120) ao falar sobre a fabricação de identidades diz que no processo produtivo das escolas, a ênfase tem recaído na identidade coletiva do trabalhador, sendo assim, o discurso do trabalho a molda, um processo legitimador exercido pelos próprios docentes de um sistema educativo.

Leva-se em consideração as afirmações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.216-222) “que, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado face aos saberes que possui e transmite”, no sentido de não só por eles, senão que a legitimação exercida pelos pares pode ser compreendida pelos saberes disciplinares e curriculares através das categorias, dos programas, das matérias, das disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita, por seus professores que transmitem numa relação de exterioridade com a prática docente.

Ademais, leva-se em consideração as dificuldades apresentadas na cultura dos professores, entre eles o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, esta última, enquanto forma organizativa que divide e separa aos professores incluindo-os em subgrupos isolados (FRAGO, 1996, p.26 *apud* HARGREAVES, 1996, p.191).

A legitimação feita pelas teorias pedagógicas

Compreende-se por teorias pedagógicas, aqui, os contextos correlacionados em currículos, disciplinas, sistemas de ensino, teorias da aprendizagem, a formação profissional etc., que dão origem e norteiam aos conteúdos e habilidades da ação pedagógica.

Em Azanha (1990-1991, p.68) as relações entre saber teórico e saber escolar, “completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas”, como sabido, a formação de professor e o seu aperfeiçoamento é processo de teorias pedagógicas ou de disciplinas afins.

Ao analisar a obra de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.219-220) pode-se dizer que a legitimação feita pelas teorias pedagógicas se centram em três aspectos relevantes: os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares, ficando a cargo apenas os saberes da experiência para a legitimação feita pela prática docente que se dá mais ênfase neste estudo.

Nesse sentido, a legitimação exercida pelas teorias pedagógicas na obra de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.219-220), concentram em:

Os saberes das disciplinas – os saberes sociais, tal qual são difundidos e selecionados pela instituição universitária, advindos das mais diversas disciplinas oferecidas pela universidade;

Os saberes curriculares – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentados por programas escolares que o professor deve aprender aplicar;

Os saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica) – os saberes pedagógicos que se apresentam como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais que conduzem a sistemas.

Ainda assim, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.219-225) são mais específicos em dizer que “a relação dos professores com os saberes da formação profissional aparece como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos” e concluem que “o modelo canônico de referência é o modelo fabril da produção industrial”, corroborado por Azanha (1990-1991) e por diversos autores, como principal seguimento e modelo curricular educativo da empresa-escola.

Acerca da legitimação exercida pelas teorias pedagógicas, Frago (1998, p.178) nos faz um adendo, no que tange a procedência de conteúdos e saberes curriculares disciplinares, dizendo que “*las disciplinas académicas, no son abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática*”, conclui o autor que “*las disciplinas son fuente de poder y exclusión no sólo profesional sino también social*”.

Vale ressaltar, como anteriormente apresentado, muito provável que em tempos futuros, a legitimação das ações pedagógicas da Educação Básica brasileira vá coincidir com a BNCC (BRASIL, 2018), bem como, em temas e conteúdos distribuídos por códigos de habilidades.

A legitimação feita pelo Estado

Além da prática regulamentadora exercida pelo poder público, ao longo da história da educação, o Estado tem feito diversas manobras, a seu interesse, sendo a principal delas, o condicionamento a fazer-se calar o professor, pelo seu poder persuasivo e estimulador de conhecimento, de influência na formação do estudante, preconizado pela desvalorização profissional do professor.

Num dos apontamentos feito por Azanha (1990-1991) parte do princípio de uma empresa escolar, com uma visão empresarial, que tem um significado muito importante para os que destinam ou manipulam os recursos financeiros à educação. Pois, educação, no seu sentido mais amplo, é um tema essencialmente político.

A legitimação feita pelo Estado, sendo a mais representativa de todas, pelo poder de regulamentação e de controle, “traduz num método mais sofisticado de controle e numa forma de gerir a mudança: pretende-se argumentar que ideias acerca da governação através do discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade [...]”. Nesse sentido, a legitimação é de “criação de uma versão utilizável de um projeto educativo nacional, que torna o professor um elemento omissos, quase invisível em descrições dos sistemas educativos” (LAWN, 2001, p.117).

Pode-se dizer que, a legitimação das ações pedagógicas e escolares efetuadas pelo Estado é de “regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções etc.” (LAWN, 2001, p.118), por sua vez, são elementos de ordem importantes de embasamento e que além de legitimar as práticas docentes, é objeto de discurso e reprodução entre e dos docentes.

Lawn (2001, p.120) chama de “servos do Estado”, o poder exercido pelo Estado o ato de criar tipos de professores para as novas orientações da política educativa, da qual têm sido as principais formas pelas quais a identidade docente tem sido construída e mantida.

O contexto inglês citado por Lawn (2001, p.123) colocam a prova a legitimação das ações dos professores pela desestruturação e governação abarcada pelo Estado, dizendo que “o professor era oficialmente alguém de confiança e, através dos seus representantes, participativo na organização, na definição das estratégias e desenvolvimento do ensino, nos planos local e nacional”. Nos conta que as fronteiras do professor precisam ser policiadas, no sentido de que suas ideias causam pânico e as pessoas às quais se associam também causam pânico.

Portanto, consolida-se as afirmações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acerca dos saberes relacionados à formação profissional dos professores que dependem, do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução, afirmando-os que o corpo docente parece ter permanecido um corpo de executantes.

A legitimação feita pelos reformadores

A legitimação feita pelos reformadores, se refere ao que chamou Frago (1996, p.18) “la existencia de una mentalidad a cultura propia de los gestores y supervisores de la educación - los reformadores – que difiere y se opone en gran parte a la de los profesores”.

Entretanto, ainda para Frago (1996, p.24):

La cultura escolar administrativa la de quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación, se apoya – en el sector público y en el privado – en normas, mandatos, instrucciones, sugerencias, propuestas u orientaciones más o menos prescriptivas, así como en el recurso a diversos medios para difusión y legitimación de sus ideas y la configuración de un entramado jerárquico de órganos de gestión y supervisión.

Ademais, o sistema de ensino consolidado pelos reformadores, a gestão escolar imediata e de âmbito municipal, estadual e federal, muitas vezes, “pouco democrática” são um dos principais atores legitimadores das ações pedagógicas que validam a atuação docente, preconizados pelas Diretrizes e Bases regulamentadoras do Estado em suas respectivas esferas.

A legitimação feita pelas famílias

Frago (1998) ao falar dos atores sociais, da realidade social externa à escola, nos faz compreender que as práticas determinadas de transmissão e mediação cultural adotadas, coloca a instituição escolar como relativamente autônoma gerada por uma cultura específica, por sua vez, colocando seus atores

sociais, as famílias, responsáveis e influenciadores para o uso dos mais adequados modos de ensino e aprendizagem, de avaliação e de legitimação.

Afirma Frago (1998, p.183) uma “doble naturaleza de la educación como agencia de transmisión y de creación cultural, como instrumento de reproducción de estructuras sociales y, a su vez, de movilización y cambio”.

Nesses aspectos o estudo se pauta para consolidar a legitimação feita pelas famílias, que corroboram os autores da teoria da aprendizagem, ademais dos os questionamentos e impactos feitos pelo Estado para neutralizar e controlar a ação pedagógica e a docência (LAWN, 2001; AZANHA, 1990-1991).

A legitimação feita pela prática docente

Inicia-se os estudos feitos pela prática docente com os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.229) dizendo que os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. Os autores ao esboçarem os saberes docentes, consideram o “saber da experiência”, ou seja, o saber proveniente da prática escolar e da competência profissional.

Para Lawn (2001, p.118) podem aparecer invisíveis os professores em descrições dos sistemas educativos, mas a descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, quando se exprime em outros fenômenos educativos, como a avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina etc.

Questionam Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.222-224) além de não controlarem a definição e seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam a definição e a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação, que é sancionada pela universidade e pelo Estado. Sendo assim, em resumo, os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse garantiria seu domínio, senão também saber ensinar.

Entretanto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.227-229) afirmam que as certezas da prática e a importância crítica da experiência indicam que o corpo docente, “na impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais compreende e domina sua prática”, afirmam também que “geram certezas particulares, de sua própria capacidade de ensinar e de sua performance na prática da profissão”.

A legitimação feita pela prática escolar, portanto, afirma-se que “não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p.232). Sendo assim, uma legitimação acessível, provável e palpável.

Conclusão

A legitimação das ações pedagógicas feitas pelos professores é supervisionada por diversos atores que não só influenciam à prática docente, como também materializam, consolidam e legitimam os interesses e desejos particulares da docência.

Os professores, por sua vez, não são neutros, exercem o meio de campo entre os diversos legitimadores e mediatizam todo o processo evolutivo de ensino aos alunos. Às vezes, calados e sufocados por desvalorização profissional, subordinação e baixos salários. Ademais, encaram a triste realidade e exposição particular e profissional de sua fala, pensamento, atitudes e condutas.

Considera-se a legitimação feita pelos professores como uma combinação de cultura acadêmico-professoral, de crenças e mentalidades, hábitos e práticas que consistem em executar coisas assumidas pelas comunidades de professores que tem que afrontar exigências e limitações ao longo de muitos anos (FRAGO, 1996, p.26).

Foram levantados neste estudo, os atores legitimadores enfatizados no conjunto de professores (os pares), nas teorias pedagógicas (currículos, disciplinas, sistemas de ensino, teorias da aprendizagem, a formação profissional etc.), pelo poder controlador e regulamentador do Estado, nas esferas federal, estadual e municipal, pelos reformadores (gestores e supervisores), pelas famílias em contraponto ao risco da autonomia catedrática e no âmbito sociocultural, como também pela prática docente que põe a prova todo o conglomerado de saberes e legitima pela ação pedagógica feita pelos professores.

Entretanto, se considerado outros autores de caráter sociológicos e epistemológicos da educação nos traria novos desdobramentos, fatos e atores de legitimações que não foram contemplados neste estudo, como também, se o viés partir de conceitos históricos, antropológicos, psicológicos, cosmológicos etc., haverá novas considerações que não devem ser descartadas.

Portanto, este estudo se preocupou e resultou na coleta de legitimações feitas pelos atores e legitimadores discutidos nas referências bibliográficas levando em consideração a atual conjuntura brasileira de educação, ligadas ao contexto social e cultural dos alunos e propriamente à prática docente.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Revista USP**, n.8, Dez. Jan. Fev. 1990-1991, p.65-69.

BOURDIEU. Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 9.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Ciências sociais da educação).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 29/08/2020.

LEGITIMAR. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/legitimar/>. Acesso em: 29/08/2020.

FRAGO, Antonio Viñao. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **La construcción de una nueva cultura en los centros educativos**. Murcia: VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 1996.

FRAGO, Antonio Viñao. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *In*: FERNÁNDEZ, Celso Almuiña, *et al.* **Culturas y civilizaciones** / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.

LAWN, Martin. Os professores e a Fabricação de Identidades. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: **Teoria e educação**. Porto Alegre, 1991, 4. ed, p.215-233.

REFLEXÕES DE UM LICENCIANDO SOBRE COMO PENSA UM RACIONALISTA

Lineker de Arruda Santos¹[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido em 2019 e apresentado sob caráter elementar para a aprovação na Unidade Curricular: Teoria do Conhecimento, ministrada pelo Prof. Dr. Denílson Cordeiro na Universidade Federal de São Paulo. Acredito que o grande diferencial e talvez o motivo de grande parte de minhas insônias no referido ano, venha a ser as condições pré-estabelecidas pelo professor Dr. Denílson, para a execução deste trabalho, que em linhas gerais consistia em não se fazer valer de nada já escrito ou dito antes, de maneira que para responder a pergunta: “Como pensa um racionalista?” precisaríamos nos valer impreterivelmente de reflexões próprias, utilizando como farol os escritos de René Descartes. O trabalho foi árduo para um recém ingressante da graduação, mas a experiência foi incrível, acredito que a partir do start e orientação fornecidos pelo professor, somado às inúmeras reflexões e escritos, a proposta inicial foi alcançada, de maneira que um trabalho sólido, estruturado e jamais visto se estabeleceu.

Palavras-chave: Pensamento; Racionalista; Senso Comum; Verdade.

Introdução

Adiado por inúmeras vezes, neste momento encontro-me motivado não somente em obter a aprovação na UC Teoria do conhecimento, do curso de licenciatura em ciências da Universidade Federal de São Paulo, respondendo à pergunta que intitula este trabalho, mas também pelo desafio de representar parte do meu pensar.

À primeira vista julguei necessário para tal resolução um empenho mediano, pois de certa maneira, ao ler cada trecho das meditações de René Descartes, minha mente esboçava possíveis respostas, entretanto ao passar dos dias, deparei-me com a dificuldade em representar tais ideias. Segui convencido da não necessidade de maiores esforços, até hoje cedo quando em uma aula atípica, fui incumbido de escrever e na tentativa de acessar e transcrever as respostas previamente elaboradas em meu pensar, compreendi a complexibilidade de tal tarefa, sem dúvidas representar as respostas e ideias contidas em meu pensar, *c'est une tâche ardue* e exigira empenho proporcional. Conscientizado da real complexidade deste trabalho, me pergunto, como deveria estruturar, minha resposta e após inicia-lo de diversas maneiras, julguei sensato utilizar estrutura semelhante à empregada pelo próprio Descartes, racionalista criador das meditações e verdades, cujo qual foram minuciosamente analisadas, afim de compreender quais os padrões que constituem *la pensée d'un rationaliste*.

Ao analisar a primeira meditação de Descartes, suponho que um racionalista surge justamente da análise, seja ela de acontecimentos, crenças, valores ou até mesmo do próprio espaço-tempo em que este esteja inserido,

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo.

análises que posteriormente movidas por uma insatisfação, serão submetidas a seu próprio julgo de verdadeiro ou falso. Para tal julgo um racionalista deve primeiramente conhecer a si mesmo de maneira que perceba em qual idade mental se encontra, e compreenda que somente ao atingir a *maturité de l'intellect*, poderá de fato empregar-se à *la recherche de votre raison*. O que me leva a crer que o estabelecimento de metas é de fundamental importância para um racionalista, e que este faça uso de estratégias desde o momento em que inicia sua própria autoanálise, projetando suas ações e as consequências ao longo de sua jornada.

Maduro o racionalista deve buscar *la liberte de l'esprit à travers la solitude tranquille*, pois somente assim será possível estabelecer suas verdades, através de percepções próprias e livres de todas e quaisquer influências sejam estas; dogmas, políticas ou valores. A solidão inicia o processo de singularidade do ser, mediante transição do eu nós cujo qual é parte de todo um sistema de ideias, valores e crenças, para o eu singular onde a existência não depende da participação dos famigerados círculos. De certo modo saturado após um final de semana dedicado inteiramente à leitura de René Descartes, tentei através da música esvaziar minha mente e de certo modo prepara-la para retomar a escrita, foi quando ouvindo a música novo ciclo, acreditei ter encontrado uma representação digna do fenômeno que é a transição do Eu plural para o *Eu singular*:

Desde sempre eles me ensinaram,
apontaram um caminho que eu devia ir.

Na minha cabeça confusões e sentimentos que eu não conseguia distinguir.

O tempo foi passando e eu me acostumando a levar o peso dessas cordas.

E o ar que eu respirava já não era puro fardo, era duro, isso me sufoca.

Nadar contra a corrente era o dilema, escolha serena não era opção, visão, pra quem tinha
olhos fechados,

tapados, correntes, cadeados, segurando coração.

Os gritos ecoavam, mas ninguém ouvia. A noite era fria, virou poesia, versos e canções me pareciam a saída, do lado a bíblia aberta me servindo como guia.

Eu só quero saber quem me perguntou o que eu queria ser.

Eu pretendo partir pra qualquer lugar bem longe daqui.

Eu só quero saber quem me perguntou o que eu queria ser.

Fechar os olhos pra ver

Esquecer do medo e sentir a fonte divina que existe dentro de si

É o que te liberta, prisão. Depende da sua visão. Porque querer ser, já não é.

E aquilo que resta é você.

Veja bem os olhos brilham quando a gente tem um novo ciclo pra
recomeçar

Livre o racionalista entende-se apto para à *travers le doute*, julgar de maneira sensata as principais opiniões e verdades que lhe foram ensinadas, e mesmo reconhecendo que a utilidade desta não é revelada de maneira instantânea, procura identificar os alicerces fundamentais para a existência de seu antigo eu, acreditando que ao submeter estes à dúvida pode se desencadear

um positivo efeito dominó. Neste processo seu objetivo é não receber em sua crença nenhuma falsidade, não excluindo deste julgo se quer Deus. Parece-me evidente, portanto, que o intuito de um racionalista seja diferente de Heráclito por exemplo, onde a ideia não seja habitar em uma realidade paralela onde não há o certo e o errado, e sim viver sob sua própria ideia de verdadeiro ou falso no mundo em que vive.

Confesso que ao supor que seja este o intuito inicial de Descartes, mesmo que seu objetivo final fosse diferente (Estabelecer algo firme e permanente nas ciências), julguei-o extremamente pretencioso, afinal quem foi Descartes para repensar Deus? Que objetivo por maior que fosse, careceria de tamanha audácia? Afinal este reduziu Deus, a um ser meramente maligno e, que por simples falta do que fazer poderia nos confundir numa simples soma, tal como um Saci Pererê que, num ato de pura artimanha trançava crina e rabos de cavalos. Imerso em tal revolta, pareço ter encontrado a resposta nas frases seguintes, onde ele mesmo afirma ter iniciado um processo de suspensão de seu juízo. Pareceu-me óbvio que o racionalista não isenta nem a si próprio do julgo racional, ao observar que, de ser maligno Descartes passa a entender Deus como ser Infinito, Eterno, Imutável, Independente, Onisciente e Onipotente. O ponto que devemos sem sombra de dúvidas considerar, é que um racionalista pode sim reduzir Deus a um ser maligno, pode até mesmo reduzi-lo a um ser não existente e meramente fictício, baseado em seus próprios métodos, objetivos e verdades estabelecidos. Descartes também intrinsecamente me responde ao passar das meditações que, as mudanças de ideias mesmo que originais, do próprio ser racionalista podem ocorrer ao passo, em que novas análises vão sendo estabelecidas.

Neste ponto permito-me uma breve pausa, para *une réflexion* talvez tão audaciosa quanto as de Descartes, e provavelmente inconsequente também, julgando a abordagem superficial que farei a respeito. Se um racionalista pode mudar suas próprias verdades, baseados em novas análises, qual seriam as verdades estabelecidas por Descartes, no séc. XXI? Afinal pareceu-me óbvio, que a mudança drástica no modo como Descartes observava Deus, estaria ligada ao próprio contexto histórico em que o mesmo se encontrava, pois naquela época a inquisição romana era implacável, à qualquer ideia ou pratica que lhe fossem contrárias, Descartes por sua vez, certamente acompanhou a perseguição e condenação de Giordano Bruno, condenado a fogueira sob a acusação de heresia, condenação que caberia facilmente ao próprio Descartes se este continua-se sustentando suas percepções primárias a respeito de Deus.

Diante de minha mera suposição, indago: teria Descartes sofrido influência do meio externo? Estaria ele ainda vinculado aos círculos cujo qual ele acreditava estar liberto? Eu acredito que sim, de modo em que não consigo observar, relação entre Deus e o objetivo divulgado por Descartes, a meu ver ele poderia atribuir ao Infinito, Perfeito, Eterno e Imutável, qualquer número, letra ou nome. Mas por que abordar este assunto naquele momento? Porque, parece-me que um racionalista, age sim pela razão, entretanto ao longo de seu objetivo esta razão pode sofrer, alterações mediante abordagens, pesos e medidas diferentes, de maneira que para o racionalista tais ações, sejam a manutenção de sua própria razão. Minha mera experiência de vida baseada, em tentativas-erros me faz crer, que o ser não alcança a liberdade plena tornando-se o que Nietzsche chamaria de Super-Homem, o que se tem é um distanciamento do que lhe aprisiona, e a grandeza da distância é fruto da perseverança deste. Neste âmbito acredito que

Descartes seria muito mais livre nos dias de hoje, afinal seu ponto de partida rumo a liberdade seria outro, e parece me obvio que suas abordagens seriam diferentes, na verdade acredito que seriam totalmente contrarias, ao menos no âmbito em que observa Deus. Um ser com a inteligência e a audácia de Descartes, partindo da liberdade natural disponível no Séc.XXI, munido do acesso à informação que se tem, estaria por exemplo, estudando a possibilidade de voltar no tempo, e sugerindo que o homem é o seu próprio Deus, de maneira que este seja apenas um ser que evoluiu no decorrer dos milhares de anos, e voltou ao início para orientar suas versões primitivas, que por sua vez lhe chamaram de Deus ou deuses se considerarmos as antigas civilizações politeístas.

“Mas é possível também que eu seja algo mais do que imagino ser e que todas as perfeições que atribuo à natureza de um Deus estejam de algum modo em mim em potência, embora ainda não se produzam e não façam surgir suas ações.” (DESCARTES, 1983. p. 131).

Findado o breve devaneio, voltemos à análise do racionalista no séc. XVII, ainda observando a terceira meditação de Descartes parece me claro que, a identificação dos alicerces a serem submetidos a seu próprio julgo, não garante ao racionalista uma resposta clara e imediata, decorrendo em inúmeros recomeços e até mesmo o abandono de certas ideias. Explicarei melhor: a leitura por exemplo, é uma dádiva e deve obrigatoriamente preceder a escrita, se porventura tivesse eu me atentado a esta regra básica, concluiria a leitura da terceira meditação antes de escrever minhas reflexões anteriores, sobre todas a última. Portanto devo me respaldar, na famigerada falha, oriunda da tentativa de representação, afinal sendo eu mortal e falho, como teria êxito ao expressar fielmente meu pensamento sobre algo, alguém ou o além?

Ressalvas feitas, tenho como certo que para um racionalista, a existência de Deus sendo este *omniscius, omnipraesens et omnipotens*, se dá meramente pelo fato de um ser humano que é imperfeito poder idealiza-lo, afinal a capacidade de imaginar algo infinito não pode ser fruto de um ser finito, bem como um ser imperfeito não pode ser capaz de imaginar algo perfeito. Essa ideia de perfeição e de infinito nós foi implantada, segundo Descartes no momento em que Deus decidiu nos criar a sua imagem e semelhança, e neste âmbito para imaginar Deus, basta refletir sobre nós mesmos, em específico sobre nossa imperfeição e insignificância, sobre tudo no universo. Reconhecer o quão pequeno e dependente de algo maior é imaginar o perfeito, o infinito é reconhecer a existência de Deus. Deixo aqui novamente, um adendo, para minhas dúvidas a respeito do real interesse de tal abordagem feita por Descartes, afinal os últimos parágrafos da terceira meditação se assemelham muito a uma, fidedigna profissão de fé.

A cerca do espírito humano, pouco sei, e até o dia de hoje havia sustentado minhas teorias, apenas com o dom da dúvida, foi quando me deparei com a seguinte observação de Descartes:

“Demais, vem-me ainda ao espírito que não devemos considerar uma única criatura separadamente, quando pesquisamos se as obras de Deus são perfeitas, mas de uma maneira geral todas as coisas em conjunto. Pois mesma coisa que poderia talvez, com alguma forma de razão parecer muito imperfeita, caso estivesse inteiramente só, apresenta-se muito perfeita em sua natureza, caso seja encarada como parte de todo este Universo.” (DESCARTES, 1983. p. 116).

A respeito do espírito certo dia peguei-me pensando, sobre quais verdades absolutas, eu em pleno Séc.XXI estaria simplesmente aceitando sem confrontar, e pareceu-me, que seguida da existência de Deus, a explicação do espírito seja também algo que simplesmente aceitei, e jamais repensei. Propus-me então a repensar a definição de alma ou espírito e confesso que mentalizei algo tão fora de meu próprio senso, que resolvi anexá-la nesta abordagem.

Comecei me perguntando: E se todos os seres existentes não compreenderam ainda, que não são nem nunca foram individuais? Vale lembrar que até meados do Séc.XVI pensávamos na terra como *centre de l'univers*, e no ser humano como protagonista deste. Partindo desta suposição, ou seja, os seres não são individuais, e sim parte de um todo, seria impossível acreditar em espíritos, ou almas individuais, imagine por exemplo que, somos meras células e partículas de um corpo que é o todo. Se observarmos nosso próprio corpo, seria impossível conceber a ideia de que cada uma das inúmeras células que nascem vivem e morrem ao longo de nossa vida, sejam dotadas de um espírito. No meio desta suposição me surgiu uma questão que considere pertinente, pois me parece obvio que possuímos um espírito, ou alma, e que esse se vai junto a morte. Pensei então na possibilidade de sermos enquanto corpo, digo carne e osso, parte de um todo, conectados a uma alma, que nos mantém vivo, e está não nos pertence, tal como a internet que utilizamos, ou ar que respiramos, e nos mantém vivo, sendo portanto a desconexão com esta, o que chamamos de morte. Deste raciocínio surge outra dúvida, e depois da morte? neste âmbito parece-me sensato pender para certos vieses biológicos que afirmam que a morte não existe, sendo a prova de tal afirmação os fenômenos rotineiros mais simples que temos por verdade, seja uma semente de uma fruta, originando uma árvore, ou que o esterco tem propriedades importantes no adubo, e até mesmo corpos humanos que já são utilizados como matérias orgânicas no plantio de árvores de familiares. O que resta por tanto a cerca de espírito e corpo é: desconexão e transformação, a morte não existe

Não sou ignorante o suficiente, para imaginar por exemplo que seria está a real definição do espírito, uma vez que erroneamente eu creia ter vontade de entender tais questões, quando na verdade, vontade e entendimento parecem-me ser antagônicos, ou talvez até estejam tenuamente ligados, muito embora meu entendimento nunca conseguira acompanhar minhas vontades, o que me parece estranho de primeiro momento pois se a vontade é infinita e o conhecimento nada é diante desta, porque minha vontade de conhecer não é saciada?

“Ora, se me abstenho de formular meu juízo sobre uma coisa, quando não concebo com suficiente clareza e distinção, é evidente que o utilizo muito bem e que não estou enganado; mas, se me determino a negá-la ou a assegurá-la, então não me sirvo como devo de meu livre arbítrio; [...] pois a luz natural nos ensina que o conhecimento do entendimento deve sempre preceder a determinação da vontade.” (DESCARTES, 1983. p. 120).

Sobre o exercício da auto avaliação, antes de opinar a respeito de qualquer coisa, destaco a importância de tal atitude principalmente nos dias de hoje, onde o acesso à informação como dito anteriormente é amplo, originando por sua vez um efeito colateral maligno, fazendo com que todos falem e opinem sobre tudo e conheçam profundamente nada. Evitar falar sobre o que não se tem conhecimento claro e evidente, para um racionalista significa não errar. Tal reflexão me pareceu tão verdadeira e incontestável, que parei para refletir sobre

minha própria conduta, e julgar se de fato tenho ao longo da vida, empregado esta máxima em minhas decisões. Não surpreso percebo-me, estruturado em uma ideologia antagônica a esta, conhecida como backtracking, onde utiliza-se a recursividade na resolução de problemas, de modo em que se tenta na resolução todas as alternativas possíveis, mesmo que não se tenha clareza da existência de uma concreta resolução. Partindo desta auto análise me pego pensando, qual a probabilidade de erro existente na confecção deste trabalho, por minutos recriei uma realidade onde eu, simplesmente tivesse apagado as 7 difíceis páginas digitadas, e recomeçasse tudo de novo, e o que observei é que mesmo agora tendo mais intimidade com o racionalista analisado, eu neste momento se quer conseguiria, recomeçar um esboço para a pergunta elementar deste trabalho. E neste momento de aflição, oriundo da decisão de não apagar o que já escrevi e simplesmente continuar, o racionalista que viveu no Séc. XVI fala comigo através de seus escritos, e não só me consola como me encoraja a continuar caminhando em busca do conhecimento. Dado a minha alegria, permitirei citar o trecho do texto, cujo qual trouxe tanto conforto a minha alma, somado a alegria de perceber que já atingi o número mínimo de páginas estipulados para a composição da resposta, enchendo-me de certa liberdade, em poder utilizar de minhas próprias regras e vontades, na busca de uma conclusão.

“De resto, não somente aprendi hoje o que devo evitar para não mais falhar, mas também o que devo fazer para chegar ao conhecimento da verdade. Pois certamente, chegarei a tanto se demorar suficientemente minha atenção sobre todas as coisas que conceber perfeitamente e se as separar das outras que não compreendo senão com confusão e obscuridade. E disto, doravante, cuidarei zelosamente.” (DESCARTES, 1983. p. 122). ¹

Conforme mencionado intrinsecamente no ultimo parágrafo, pretendo com a Graça do meu Senhor Jesus Cristo, iniciar o processo de conclusão deste trabalho, ou algo do tipo, afinal meu cronometro aponta para 63 horas e 23 minutos de dedicação integral empregado neste trabalho, distribuídos ao longo de noites tão formidáveis como as dos meses de abril, maio, e junho, somente a título de curiosidade revelarei data e hora deste exato momento em que escrevo esta parte: 07/06/2019 às 02:23AM. Lembro-me de que no início deste compilado de ideias, compartilhei minha frustração na tentativa de representar tudo que pensava, e agora sob uma abordagem mais saudosista, confesso que o sentimento de saudade deste dialogo improvável entre 2 escritores e um professor, torna-se cada vez mais forte. Criou-se um vínculo, tão forte (talvez momentâneo) entre os escritores de séculos distintos, que já considero alterar a abordagem prevista acerca da parte final da quinta meditação de nosso prestigiado racionalista. E como a pouco me propus a, não mais errar ao julgar algo sem ter total clareza a respeito, analisarei uma nova frase, cujo qual se vista por qualquer teólogo ou especialista neutro em religião, este mesmo sem conhecer Descartes, ao ler afirmaria: - Este sujeito encontrou o verdadeiro Deus, e está feliz por isto.

“E, assim reconheço muito claramente que a certeza e a verdade de toda a ciência dependem do tão-só conhecimento do verdadeiro Deus: de sorte que, antes que eu o conhecesse, não podia saber perfeitamente nenhuma outra coisa.” (DESCARTES, 1983. p. 128).

Talvez seja este, o grande mistério da vida, conhecer Deus. Descartes, certamente atingiu seu objetivo ao estabelecer algo tão solido nas ciências, que

seu método, o cartesiano seja utilizado mesmo hoje, passados quase 400 anos de sua morte. Raras foram as teorias ao longo da história das ciências que perduraram tanto tempo, Descartes sem dúvida se igualou aos grandes expoentes da história da matemática. A cerca do pensamento racionalista o sucesso, de fato se deu, obviamente não de mesma forma, e aceitação quanto a do plano cartesiano, e tal advento a meu ver se justifica, pelo motivo único: a representação do pensar nunca é fiel ao pensamento original. Ao longo da história por exemplo tivemos outros casos, dos quais eu destaco Karl Marx, que idealizou pensamentos tão complexos acerca da sociedade, que quando representados e interpretados por terceiros originou-se o marxismo, Karl marx por sua vez, em carta a seu genro escreveu:

“Tout ce que je sais, c’est que je ne suis pas marxiste” (MARX, 1890)

Não me espantaria, nem um pouco ouvir uma declaração semelhante por parte de Descartes acerca do racionalismo, talvez este ao conceber suas ideias já havia previsto esta falha, oriunda da representação e prontamente afirmou que, sua intenção de maneira alguma fosse escolástica. Partindo portando da seguinte máxima: a representação do pensamento não é fidedigna a este, concluo que falharia miseravelmente, na tentativa de afirmar com a devida certeza, como de fato pensa um racionalista. De maneira que, os elementos desta conclusão serão meramente baseados em uma representação, cujo qual se quer é dotada da certeza, de que o pensador estudado foi de fato um racionalista.

Preenchido de certa alegria, anuncio o último parágrafo, desta reflexão, e neste que é breve, pretendo não somente concluir o raciocínio, mas também justificar o fato não ter utilizado diretamente como base, nenhuma das 12 verdades estabelecidas por René, afinal a proposta do trabalho é de fato responder como pensa um racionalista, e não como pensou Descartes, acredito que outro racionalista pode ter outras dúvidas e por conseguinte estabelecer outras verdades. O que se teve ao longo da reflexão foi uma tentativa, de entender um padrão, ao duvidar ou afirmar algo ou seja uma forma, que pode ter sido utilizada por Descartes e por qualquer outro racionalista, independentemente dos resultados destas afirmações. Entretanto tal pensamento não me exclui o fato, de que ao único material que tenho como base para tal entendimento, sejam os textos do próprio René. A fim de que se conclua algo, mentalizemos por tanto, que René foi de fato um racionalista e que tenha, descoberto uma maneira de representar fielmente seus pensamentos, através de seus escritos e consideremos ainda, que eu mero mortal tenha sido iluminado pela sabedoria dívida e tenha conseguido, não somente compreender seus pensamentos, mas que tenha encontrado sucesso, em descrever os seguintes padrões elementares no pensamento de um racionalista:

- Objetiva e planeja a saída do senso comum, e construção de seu próprio Eu
- Estrutura sua nova existência de modo em que possa julgar tudo que for necessário
- Precavam-se na construção de suas próprias verdades, de modo que não seja enganado por nada nem ninguém.
- Avalia e dúvida de sua própria existência, atos e julgamentos.
- Seus atos e pensamentos são justificados pela sua própria razão

Glossário

Idioma Original	Página	Termo	Tradução
Francês	1	à la recherche de votre raison	em busca de sua razão
Francês	3	à travers le doute	através da dúvida
Inglês	7	backtracking	Tentativa-erro
Francês	1	c'est une tâche ardue	é uma tarefa árdua
Francês	6	centre de l'univers	centro do universo
Alemão	4	Friedrich Nietzsche	Filosofo do Séc.XIX
Grego	3	Heráclito de Éfeso	Filosofo pré-socrático
Francês	1	la liberté de l'esprit à travers la solitude tranquille	a liberdade do espírito através da tranquila solidão
Francês	1	la pensée d'un rationaliste	o pensamento de um racionalista
Francês	1	maturité de l'intellect	maturidade do intelecto
Francês	5	omniscius, omnipraesens et omnipotens	onisciente, onipresente e onipotente
Francês	8	Tout ce que je sais, c'est que je ne suis pas marxiste	Tudo que sei é que não sou marxista
Francês	3	une réflexion	uma reflexão

Referências

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Coleção Os pensadores, Vol. XV. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 79-142.

ENGELS, FRIEDRICH. **Brief an Conrad Schmidt in Berlin (Carta a Conrad Schmidt em Berlim)** (27 de Outubro de 1890), in: Karl Marx und Friedrich Engels Werke (Obras de Karl Marx e Friedrich Engels), Vol. 37, Berlim: Dietz, 1967, pp. 488

RAP BOX. **Orgânico #5 - Novo Ciclo - Lourena | Jean Cabelera [Prod. Leo Casa 1]**. 2018. (3m50s). Disponível em: https://youtu.be/_a5UugY4dGk ; Acesso em: 27 set. 2020

PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA

Luan Manoel Thomé¹, Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar algumas estratégias utilizadas por professores na educação básica da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no período de pandemia. Como metodologia, o presente estudo é qualitativo e para a produção de dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial Libâneo (1990), Ferreira (2020) e Henriger (2020), além de buscas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nas pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Península e pela Fundação Carlos Chagas. A partir do Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, a rede estadual de ensino, adotou o formato de aulas remotas, que estão sendo oferecidas através de três ferramentas: o Plano de Estudos Tutorados (PET's), Programa de TV e o aplicativo Conexão Escola. Os resultados apontam uma realidade desigual no Estado, principalmente no que se refere ao acesso à internet. No entanto, diversos professores têm-se desdobrado, adotando estratégias, como encontros síncronos através das plataformas digitais, entrega de material impresso, livros literários e correção das atividades. Nesse sentido, professores e professoras da educação básica têm trabalhado remotamente a fim de dirimir as dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem em escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Palavras-chave: Pandemia, ensino remoto, professor da educação básica.

Introdução

Insegurança, medo, tristeza, desespero, são sentimentos que marcam o ano de 2020, período no qual vivenciamos o surgimento de uma pandemia: a COVID-19. Segundo o Ministério da Saúde, essa doença é causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, na pessoa infectada, pode variar de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Tal vírus foi descoberto na China, no final do ano passado (BRASIL, 2020). No infectado, os sintomas podem ser tosse, febre, coriza, dor de garganta e dificuldade de respirar. Devido ao surto e o aumento do número de infectados, todos os países tiveram suas dinâmicas alteradas, adotando várias medidas com o objetivo de diminuir a incidência de contaminação.

Setores da sociedade foram atingidos pela Pandemia, entre eles a educação. Aulas presenciais nas escolas foram suspensas, como uma iniciativa para diminuir o contágio. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e professor do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/ Unidade Cláudio, luan.thome@uemg.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), socorrolimacosta.ufvjm@gmail.com

devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19 (CNE 05/2020). Em Minas Gerais, as atividades presenciais nas escolas de educação básica foram suspensas no dia 18 de março de 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar algumas estratégias utilizadas por professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais no período de pandemia. Como metodologia, o presente estudo é qualitativo, para a produção de dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como referencial Libâneo (1990), Ferreira (2020) e Henriger (2020), além de buscas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre dados da realidade econômica e educacional mineira, bem como, nas pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Península e a Fundação Carlos Chagas acerca do trabalho docente na pandemia.

Desenvolvimento

Conforme relatório diário apresentado pela World Health Organization (OPA, 2020), no Brasil, o número de infectados têm-se aumentado dia após dia, uma situação preocupante. Para evitar o aumento de contaminados, as esferas governamentais determinaram a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades no país, em Minas Gerais, as aulas na rede estadual de ensino foram interrompidas desde o dia 18 de março de 2020. A nível nacional, de acordo com a UNESCO, cerca de 81,9% dos estudantes da educação básica deixaram de frequentar a escola, “são cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas [...]” (FCC, 2020, s/p).

Segundo o parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a longa suspensão das atividades presenciais nas escolas, poderiam acarretar diversos retrocessos como: a impossibilidade de repor o calendário escolar; retrocessos no processo educacional e da aprendizagem; danos para estudantes e famílias de baixa renda e abandono e evasão escolar (CNE, 2020). Para evitar esta realidade, o CNE autorizou o desenvolvimento de atividades não presenciais em todas as etapas do ensino, desde a educação infantil à superior. Assim, é permitido às redes de ensino realizar atividades por meio digitais, organização dos conteúdos em plataformas digitais, redes sociais, por meio de programas de tv e rádio, adoção de materiais didáticos impressos e distribuídos aos alunos.

Após a suspensão das aulas presenciais, em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, adotou o formato de aulas remotas, que estão sendo oferecidas através de três ferramentas: o Plano de Estudos Tutorados (PET's), Programa de TV e o aplicativo Conexão Escola. Os PET's são apostilas impressas ou digitais, cujo objetivo é propiciar aos alunos e professores trabalharem os conteúdos curriculares ao longo do período de isolamento social. O material, nos dois primeiros volumes foram voltados somente para os conteúdos de língua portuguesa e matemática, já o terceiro e quarto contemplam todos os componentes curriculares.

O Programa de TV “Se liga na Educação” está sendo oferecido pela Rede Minas desde o dia 18 de maio, com uma programação voltada para cada um dos componentes curriculares. As teleaulas são exibidas diariamente, das 7h30 às

12h30, alguns professores estão disponíveis para dirimir dúvidas das 11h15 às 12h30. “A Rede Minas está presente em 186 municípios, e a expectativa da SEE-MG é que a programação chegue a cerca de 1 milhão alunos da rede” (MINAS GERAIS, 2020, s/p).

Outra ferramenta digital utilizada é o aplicativo Conexão Escola, nesta plataforma, os alunos e professores têm acesso aos PET's e as gravações das aulas exibidas no programa de TV “Se liga na Educação”. O aplicativo está disponível para ser baixado nos dispositivos móveis (MINAS GERAIS, 2020). A seguir teremos alguns dados retirados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acerca da realidade educacional do Estado de Minas Gerais no ano de 2018, no site não encontramos dados mais atuais.

REALIDADE EDUCACIONAL EM MINAS GERAIS (2018)	
Matrículas no Ensino Fundamental	2.511.483
Matrículas no Ensino Médio	821.349
Docentes no Ensino Fundamental	143.977
Docentes no Ensino Médio	60.729
Estabelecimentos de Ensino Fundamental	10.734

Quadro 01: Realidade Educacional em Minas Gerais (2018). Fonte: IBGE.

Minas Gerais possui 853 cidades, sendo considerado o Estado brasileiro com o maior número de municípios. Através destes dados percebemos a diversidade que o Estado apresenta, devido à fatores, como sua territorialidade, cultura, economia e, sem dúvida, as desigualdades sociais existentes. Em busca realizada no site do IBGE, no ano de 2015, cerca de 48,3% dos domicílios particulares possuíam microcomputador, e 97,6% com acesso a televisão. Já com relação ao telefone 95,5% da população tinham acesso, no entanto, não é especificado o tipo de telefone, se é fixo ou móvel. Outro dado alarmante refere-se ao acesso dos mineiros à internet, conforme o último censo, 58% dos mineiros têm acesso, ou seja, este recurso não está disponível para um número significativo da população.

Outra opção para os alunos acompanharem às aulas em Minas Gerais, foi a programação da TV Minas, uma vez que a emissora está transmitindo às aulas em tempo real. Segundo o IBGE 97,6% dos mineiros possuem televisão, o que representa uma possibilidade de maiores acessos pelos alunos, no entanto, o sinal não é transmitido em todas as cidades do Estado. Diante destes fatores, muitos professores têm-se mobilizado para ofertar o ensino remoto, comumente temos observado nos noticiários ações de diversos profissionais, cujo objetivo é minimizar os impactos da pandemia na vida do estudante.

E para além do acesso à educação há que se discutir também a necessidade de uma educação que contribua para a emancipação do ser humano, que contribua para que nossas crianças e adolescentes, as

juventudes e as pessoas adultas possam se posicionar de forma crítica e autônoma diante da realidade socioeconômica, diante do contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Uma educação que nos permita aprender as lições que nos trazem esses tempos difíceis e confusos (FERREIRA, 2020, s/p).

De acordo com a Constituição Federal (1988), no artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família – visa o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação constitui-se como direito subjetivo, no artigo 5º: “o acesso educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996).

A pandemia nos impôs uma realidade que nunca tínhamos vivido antes. Maior parte da rede particular de ensino já tem incluída em suas propostas pedagógicas, aulas no formato à distância, com utilização de sistemas digitais para este fim. Neste tempo de pandemia, muitos alunos estão com acesso aos conteúdos e realizando as atividades propostas, no entanto, vale destacar que esta não é uma realidade de todos. A educação no formato à distância, como o próprio nome já diz, “[...] remeteria a qualquer modalidade de transmissão e/ou construção do conhecimento sem a presença simultânea dos agentes envolvidos” (NOVA; ALVES, 2003, p. 06). Sabemos que a educação neste formato, expandiu-se de forma significativa nos cursos superiores, entretanto, para a educação básica é necessário repensar como se dará a oferta, considerando que as demandas são bem diferentes. Assim, vale ressaltar que a modalidade remota, difere em sua gênese da EAD, pois este formato está sendo usado em virtude da situação preocupante que se encontra a saúde pública.

Vivemos no capitalismo, uma das características desse sistema econômico é a divisão de classes, fica evidenciado que nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades, na escola percebemos uma diversidade no que se refere às condições sociais, econômicas, culturais, religiosas. Vários são os fatores que interferem na prática educativa, e isso certamente interfere no rendimento escolar. Segundo Paula (2013), diversas vezes em nosso cotidiano naturalizamos situações de desigualdades. Grande parte dos alunos estão distantes das escolas, desde quando foram decretadas a suspensão das atividades, é preciso refletir como estes estudantes se encontram, suas condições financeiras, emocionais e se seus familiares têm possibilidades de assessorá-los neste momento, para que assim, a escola tenha dados para direcionar sua práxis pedagógica. Além disso, deve-se ter um olhar atento ao professor, seja na oferta de condições materiais e no acompanhamento psicológico.

Cada um está em casa ao seu modo, com e sem condições físicas, tecnológicas e humanas. Não existem solução ou respostas que atenderão de maneira satisfatória a mesma comunidade. Temos crianças que precisam ir para a porteira; professoras com filhos pequenos que gravam suas aulas já tarde da noite; pais da área da saúde que não podem acompanhar seus filhos; para não dizer daqueles que nem escola e casa têm. Precisamos reconhecer e valorizar a forma honesta e possível como as pessoas estão tentando dar conta da situação (HENRIGER, 2020, s/p).

Como a autora acima salienta, o momento é crítico e necessita um olhar atento ao outro, não existem respostas que atenderão a todos de maneira

satisfatória. No entanto, as discrepâncias sociais devem levadas em consideração, no que tange as ações que irão influenciar a vida de muitas pessoas, pois, como bem sabemos as escolas não serão as mesmas no pós-pandemia. Para Libâneo (1990) é dever da sociedade proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso e permanência na escola básica, além disso deve ser ofertada uma sólida formação cultural e científica. Quando Henriger (2020) aponta sobre a sociabilidade, não podemos deixar de considerar as relações que acontecem na escola, e que sofreram impactos com o isolamento social.

A escolarização necessária é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridas para a continuidade dos estudos, série a série, para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1990, p. 34).

Diante da realidade do Estado mineiro, como apontado anteriormente, verifica-se que 42% da população não tinha acesso à internet no ano de 2015. Este dado apresenta um desafio para área educacional, uma vez que nem todas as pessoas têm a oportunidade de estarem conectadas. Com o objetivo de fomentar uma educação com menos consequências desastrosas no pós-pandemia, houve um aumento no uso de ferramentas digitais, como as redes sociais (whatsapp, facebook); plataformas de videoconferência (microsoft teams, google meet, zoom); sistemas de gerenciamento de conteúdo (google classroom, microsoft teams) e o tradicional email. No entanto, como nem todos os alunos têm acesso, várias escolas tem disponibilizado materiais impressos, que após a realização das tarefas, são devolvidos ao professor, para serem corrigidas; entrega de livros literários, para que a leitura esteja presente em casa. Tais ações estão prevenindo a ocorrência da evasão escolar, cuja causa está relacionada quando o aluno não consegue aprender ou tem pouco interesse com a proposta pedagógica da instituição (LIBÂNEO, 1990).

Escola básica foi construída em cima da presença. A sociabilidade é o meio pelo qual a aprendizagem acontece. É preciso o outro para nos constituirmos como sujeitos. Transpor essa realidade para o mundo virtual é uma operação de alta complexidade e que não se resolve “dando cliques”. Por outro lado, é o que temos de melhor diante daquilo que estamos vivendo. A generosidade, sensibilidade e compreensão dos limites impostos, nos salvará do desgaste e tensionamento entre escola, família e estudantes (HENRIGER, 2020, s/p).

O professor é outro sujeito que deve ser considerado, todos tiveram suas rotinas alteradas devido à pandemia, de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Península, cerca de 83% dos professores brasileiros ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto. O fato de muitos professores não terem experiência com este formato de aulas, representa uma preocupação. O Instituto Península ouviu 7.734 professores de todo o país, no período de 13 de abril e 14 de maio, os dados revelam que 83% dos docentes nunca tinham ofertaram aula virtual antes da pandemia. Mais da metade dos entrevistados revelaram não terem recebido nenhum treinamento ou capacitação durante o período de quarentena. “Os professores se sentem despreparados para o ensino virtual, mas o interesse é latente: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, s/p).

Outra pesquisa realizada foi a da Fundação Carlos Chagas em parceria com a UNESCO do Brasil e a Fundação Itaú Social, no período de 30 de abril a 10 de maio. O objetivo consistiu em verificar como as professoras e professores estão desenvolvendo suas atividades no início do isolamento social e quais são as perspectivas destes profissionais frente à educação no pós-pandemia. Foram entrevistadas(os) 14.287 docentes brasileira(os) sendo que deste quantitativo 80,5% são mulheres.

Observa-se a preocupação das docentes em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo das disciplinas. Dentre as estratégias utilizadas pelas professoras, ressalta-se o uso de materiais digitais via redes sociais (*e-mail*, WhatsApp, etc.) em todas as etapas/modalidades (FCC, 2020, s/p).

A realidade constatada nesta pesquisa, vem ao encontro das estratégias adotadas por diversos professores e professoras da educação básica no Estado Mineiro, várias plataformas digitais têm sido usadas, para “garantir que os estudantes não sejam prejudicados em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades” (FCC, 2020, s/p). Para estes objetivos serem alcançados, 65% dos entrevistados declararam que as demandas do trabalho pedagógico sofreram mudanças e aumentaram.

Conclusão

Não há dúvidas de que a pandemia, trouxe marcas profundas em diversos setores da sociedade. No campo educacional, diversas medidas foram adotadas, com o objetivo de conter a contaminação. A suspensão das atividades presenciais ocasionou mudanças nas práticas pedagógica de diversos docentes no mundo. No Brasil, as aulas estão interrompidas desde março, inicialmente os órgãos regulamentadores começaram a estudar algumas ações que poderiam ser tomadas, para que os estudantes não fossem prejudicados. Em abril, o Conselho Nacional de Educação, aprovou o parecer nº 05/2020, autorizando o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária anual. Este ato, desencadeou em todas as redes de ensino, um conjunto de debates e reflexões sobre quais seriam as atitudes a serem tomadas, visando que os estudantes não fossem prejudicados.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, foram criadas diversas estratégias, como: o Plano de Estudos Tutorados (PET's), Programa de TV e o aplicativo Conexão Escola. Tais ferramentas são propostas para direcionar as atividades de ensino remoto, visando que os alunos, principais sujeitos da prática educativa, não fossem prejudicados com o isolamento social. No entanto, devido à realidade desigual vivenciada em todo o país, as escolas reajustaram suas propostas pedagógicas, para trabalharem com os recursos disponíveis. Um deles, foi a entrega de materiais impressos para os alunos, livros literários; encontros síncronos por meio de plataformas como o whatsapp, google meet, Microsoft teams, dentre outros, para diminuir os impactos no rendimento escolar.

É importante ressaltar: “querer manter o grau de exigência com todos os envolvidos e com os processos que executam, como se houvesse normalidade e culpados, além de ser ingênuo é injusto” (HENRIGER, 2020, s/p). As redes de ensino, devem ter um olhar atencioso aos professores, muitas cobranças têm sido realizadas, alguns infelizmente estão confundido a modalidade remota, com a presencial. Mesmo diante de diversos desafios, comumente temos encontrado

através da mídia, professores que estão sendo ousados, investindo em diversas estratégias que possibilite uma formação consistente, aliado às medidas sanitárias. Como será a educação no pós-pandemia? Eis a questão que não se quer calar.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 12 maio 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf.> Acesso em: 12 maio 2020.

_____. **Sobre a doença COVID-19**. Ministério da Saúde, Brasília: 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 14 maio 2020.

CNE, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020**. Ministério da Educação, Brasília: 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2020.

FERREIRA, J. H. Defender o direito à educação e aos serviços públicos para pensar um outro amanhã. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/defender-o-direito-a-educacao-e-aos-servicos-publicos-para-pensar-um-outro-amanha/>. Acesso em: 19 maio 2020.

FCC, Fundação Carlos Chagas. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Educação Escolar em Tempos de Pandemia, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 01 set 2020.

HENRIGER, A. A escola da fronteira. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-escola-da-fronteira/>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

IBGE, Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística. **Minas Gerais**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>>. Acesso em: 15 maio 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/44/0>>. Acesso em: 15 maio 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual.** Disponível em: <<https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual/>>. Acesso em: 22 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez: 1990.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Secretaria de Estado de Educação lança Regime de Estudo não Presencial para alunos da rede pública estadual de Minas.** Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10854-secretaria-de-estado-de-educacao-lanca-regime-de-estudo-nao-presencial-para-alunos-da-rede-publica-estadual-de-minas>>. Acesso em: 15 maio 2020.

NOVA, C. ALVES, L. Educação à distância: limites e possibilidades. In: **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p. 5-27.

OPA, Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa-COVID 19 (doença causada pelo novo coronavírus).** Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acesso em: 14 maio 2020.

PAULA, C. R. de. Educar para a Diversidade: entrelaçando redes, saberes e identidades. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ADAPTAÇÕES DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO: RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.

Lucilla Peres Lins¹, Adriana Rodrigues Cunha²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as vivências do Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola Professora Norma Coelho no período de isolamento social, ocasionado pelo novo coronavírus. Como professoras do AEE buscamos uma aproximação virtual eficiente que promova a acessibilidade, contribuindo com a inclusão dos nossos estudantes. E para tal, precisamos envolver toda a comunidade escolar, para que nossos estudantes tenham uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades, porém com equidade. Diante disso, buscamos ofertar conhecimentos aos docentes sobre adaptação de atividades e flexibilização do currículo no ensino remoto, buscando na literatura embasamento teórico, levando a compreensão da tecnologia como aliado pedagógico, focar no estudante como ser global trabalhando a integralidade e a interdisciplinaridade. Além disso, em nossos atendimentos remotos elencamos as competências e habilidades necessárias levando os estudantes de forma autônoma construir o seu conhecimento diante de sua realidade. As metodologias embasavam-se nas linguagens artísticas, corpo e movimento, letramento, raciocínio lógico-matemático partindo do interesse e realidade dos discentes. Levamos atividades impressas, para os alunos que não têm acesso à internet garantindo o acesso à educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão, adaptação, ensino remoto.

Introdução

Nós professores, temos que sempre voltar para a nossa prática pedagógica e refletir avaliando os avanços dos objetivos desejados. Mas, sabendo da pluralidade de uma sala de aula, os docentes, não podem lançar objetivos de aprendizagem olhando para os discentes como um ser único, cada um tem sua história cultural e social o que os fazem serem singulares, logo não podemos ter uma ação pedagógica linear.

Inclusão escolar é: “propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e componham o que os talentos de cada um sobressaia.” Motoan, 2006 (P.198). Nesse sentido, nossas práticas pedagógicas ao serem pensadas e planejadas, deverão levar em consideração todas as especificidades que compõe o ser humano. Pensar em todas as possibilidades para alcançar a todos, garantindo os direitos de aprendizagem em que o professor traçou para a turma.

Incluir não é trazer o discente para sala de aula e ofertar a permanência na mesma, é fazer com que ele participe ativamente de todo processo de ensino aprendizagem, partindo de suas vivências enquanto pessoa. Segundo Leite, Silva,

¹ Pedagoga pela UFPE e especialista em educação especial pela FAFIRE.

² Pedagoga e especialista em educação especial pela FACHO.

Mennocchi e Capelline,(2011), a inclusão se dá no momento que respeitamos as diferenças individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas e políticas. O ensino remoto, ocasionado pela pandemia do novo corona vírus, trouxe realidades até então esquecidas por toda sociedade. A inclusão social e digital, pois, enquanto professores, tivemos que pensar em aulas que atingisse a todos, inclusive aos educandos que não estão incluídos nesse sistema digital. Tínhamos que planejar aulas pensando nos estudantes que não ter acesso a aparelhos e internet de qualidade e os analfabetos digitais.

Além dessa problemática, ainda deveríamos levar em consideração que algumas famílias não dão condições das crianças estudarem, são casas pequenas, com vários membros na família, as crianças que ocupam os afazeres domésticos, os afastando dos estudos; abusos sexuais, físicos e morais, dentre outras problemáticas fazendo com que nossos estudantes afastem-se ou percam o interesse pelos estudos.

Sobre essa questão Leite, Silva, Mennocchi e Capelline,(2011), afirma que:

“o uso de objetivos flexíveis, considerando as necessidades de cada aluno no acompanhamento da proposta educacional e a realização de adaptações de atividades, de modo que o professor tenha possibilidade de mudar as atividades ou a maneira como ele atinge os objetivos educacionais, ou ainda, realizar diferentes adaptações que possam ser implantadas simultaneamente”(p.3).

Reiteramos, pois, a importância de entender que a distância física entre professores e estudantes impede de conhecê-los e reconhecer as reais necessidades, seus diversos ritmos e aprendizagem e quais as dúvidas que poderão surgir e como podemos mediar esse conhecimento de forma remota.

Por outro lado, o ensino remoto pode proporcionar uma ressignificação da prática docente, pois professores tiveram que buscar novos conhecimentos, inovar, utilizando diversas ferramentas de ensino como a gamificação para poder dar uma roupagem nova as aulas remotas, tirando assim o medo de se abrir ao novo consequentemente, ocasionando nos alunos um poder de autonomia na busca de aprendizagens.

O conceito de tecnologia apresentado por Kenski (2012), “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”(p.23). Ou seja, tecnologia parte da curiosidade e da necessidade do ser humano em adaptar ou melhorar aparelhos, objetos ou equipamentos para facilitar sua vida diária.

As linguagens orais e escritas, que antes eram as únicas trabalhadas na escola, agora já dividem espaço com a linguagem digital, pois a mesma comunica, interage e aprende, rompe com as narrativas circulares e repetitivas da linguagem oral e o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita, como assegura Kenski (2012). Mas a autora faz uma ressalva sobre o uso correto da tecnologia, pois quando não são compreendidas e incorporadas pedagogicamente não realiza um diferença qualitativa no ensino.

O processo de ensino aprendizagem não pode estagnar em metodologias que restringe-se apenas ao cognitivo educação não é reprodução. Na sociedade atual não se há espaço para pessoas dependentes, hoje se deseja indivíduos autônomos, criadores, investigativos, éticos, morais e que sejam capazes de adaptar-se as mudanças, muitas vezes, repentinas e inusitadas.

Antunes (2009) afirma que: “a boa escola será aquela que, ao dar adeus à linguagem verbal exclusiva, saudará de muitas linguagens simbólicas”(p.99). O conhecimento deve estar atrelado à aplicação na prática, respeitando toda a função do estudante que perpassa por suas funções cognitivas, sociais, afetivas e emocionais partindo da herança cultural e social.

Adaptação e flexibilização e a pluralidade na sala de aula.

No ensino remoto, além da diversificação de ferramentas que podemos utilizar aliada em nossas aulas não devemos esquecer da diversidade de que é a sala de aula. Inclusão se dá quando todos participam ativamente de todo processo que é proposto para um grupo de pessoas. Portanto, não é aceitável que alguma pessoa fique fora de uma proposta por ter barreiras arquitetônicas que o impeça de desenvolver habilidades sugeridas ou que barreiras atitudinais, julgando a pessoa como incapaz de alcançar objetivos colocando à frente de suas capacidades, as limitações, físicas, emocionais, cognitivas ou comunicacionais.

Aceitar de que os seres humanos são essencialmente diferentes jamais podem servir de pretexto para estabelecer hierarquia entre melhores e piores, entre certos e errados. Não podemos fazer seleção de crianças ou jovens e separá-los por níveis cognitivos com atividades com objetivos diferentes. O que se discute aqui é que haja a necessidade de uma flexibilização do currículo que proporcione, de forma equitativa, o acesso de todos a atividades proposta.

No início do ensino remoto na rede municipal de Olinda, uma professora do ensino regular do terceiro ano procurou saber com a sala de recursos como poderia adaptar uma atividade de português que solicitava que o estudante escrevesse o percurso de casa até a escola.

Antes de atender à solicitação da professora se fez necessário conhecer a plataforma de ensino que foi adotada pela rede e uma visita a primeira semana de atividades, do primeiro ao quinto ano, sugerimos que as professoras pudessem solicitar registros tanto escritos, quanto orais por gravação de áudios ou vídeos ou até por desenhos, como foi o caso do estudante do terceiro ano, pois ainda em fase pré-silábica não registrou através da escrita, mas através do desenho e foi além dos objetivos traçados pela professora, pois ela avaliou sua percepção visual, capacidade de tridimensionalidade e o espaço geográfico traçado graficamente.

Floriani e Fernandes (2009), traz a importância de sabermos da diferença da adaptação de atividades e flexibilização do currículo. O primeiro termo está ligado a uma ajuste mecânico, físico e localizado, ou seja, olhava-se apenas para a deficiência da pessoa e não levava em conta a sua singularidade. Já flexibilização identifica primeiro as diferenças individuais. Portanto, a adaptação das atividades deverá acontecer no plano individual, mas deverá estar alinhado ao currículo, pois é ele que define a direção, o caminho e a construção social, cultural e ideológica, atentando para o projeto político pedagógico da escola que é uma construção coletiva e democrática.

Além disso, devemos reconhecer que o ser humano não é só razão, mas também emoção que o bom aluno, também é bom em relação pessoais, esportes, artes e outras áreas. Temos que quebrar estigmas e compreender que um trabalho interdisciplinar pode aliar a cognição, ao sócio afetivo de modo que os

estudantes possam nos dar a devolutiva que esperamos utilizando as diversas formas de registro.

No início do atendimento educacional especializado na rede municipal de Olinda optou em realizar chamadas de vídeo com as famílias para saber a situação de cada uma, de modo a entender como elas estavam durante o período de isolamento social.

Esse primeiro contato foi para mapear toda a situação e tentar compreender e redirecionar o trabalho pedagógico e manter o vínculo que já tinha construído no início do ano letivo. Manter vínculo foi essencial nesse momento como mostra o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, que sugeri em mantermos a comunicação como forma de orientar e planejar as famílias e os alunos no ensino à distância.

A maioria das famílias relataram que o mais difícil era o isolamento social e o trabalho de atendimento aos alunos partiu da realidade de todos, adaptar-se à nova realidade. A primeira temática, vivenciou-se o tema coronavírus como forma de enfatizar a prevenção da doença, mas dando ênfase na compreensão de proteção.

No decorrer dos atendimentos, nas visitas virtuais por chamadas de vídeos, buscou-se o que era de mais significativo e do cotidiano das crianças, vivenciamos os temas família, depois veio o tema animais, amigos e sentimentos e músicas, entre outras temáticas.

Partimos de atividades dos interesses dos estudantes, da mesma forma que Leite, Silva, Mennocchi e Capelline, (2011), quando constaram em sua pesquisa que professores necessitavam de orientação de planejamento sistemático e estruturados partindo da realidade do aluno para atender as reais necessidades.

Levando em consideração a realidade dos alunos, buscando aulas motivadoras e o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, se fez necessário a utilização de diversas ferramentas tecnológicas como: animações no powerpoint, gamificação de diversas plataformas ou aplicativos, trabalho em conjunto com professores de artes e músicas da escola, parcerias com amigos na gravação de contação de histórias e gravação de aulas de educação física e aulas síncronas com a temática de corpo e movimento. Tentando assim trabalhar os direitos de aprendizagem de forma interdisciplinar e visando a integralidade do ser.

Desta forma, segundo Freire, (2011), o trabalho docente não é apenas o que transfere o conhecimento mantendo o status quo, mas é aquele em que estudantes e professores estão em troca mútua, em relação horizontal, partindo do diálogo, surgindo as problematizações e os saberes que antes eram do senso comum passam a seres saberes científicos.

Nos atendimentos remotos, evitamos hierarquia de saberes ou de linguagens, levamos em consideração a formação política, sonhos, sexualidade, desejos, curiosidades, sentimentos e experiências pessoais e agregar aos saberes e linguagens escolares. Cuidadosamente foi pensado em uma vez por semana realizar as aulas síncronas de corpo e movimento pelo Google Meet abrindo um espaço de aprendizagem, de escuta para se pensar e redirecionar os temas geradores das próximas semanas.

Freire, (2002) alerta para que o professor seja um educador crítico, progressista, problematizador, criando possibilidades para que o educando possa realizar sua produção e sua própria construção sendo sujeito do conhecimento partindo da curiosidade epistemológica.

Também devemos lembrar que a aprendizagem não pode ser isolada esperando devolutiva através de um sistema avaliativo. Saberes não podem ser acumulados, tem que ser desenvolvido na prática. Esses novos conhecimentos deverão ser compreendidos que são úteis no dia a dia, podem ser vivenciados dentro da casa do docente, em suas realidades.

A esse respeito, em um momento denominado de “Sextou com excelência”, buscou-se mostrar talentos de alunos e ex-alunos. Através da música, da dança e as artes plásticas, mostraram suas habilidades que descobriram e construíram em escolas da rede pública de ensino. Em depoimentos, falaram do valor dos professores incentivadores mostrando que os talentos são pontos de partida na sala de aula trazendo aprendizado significativo para o discente. Este evento foi transmitido pelo estúdio Stremyard para a página do Facebook SRM – da nossa escola.

Ainda sobre o atendimento da sala de recursos podemos enfatizar a diversificação de ferramentas utilizada para compor as aulas remotas que foram desde vídeos no Youtube até jogos educativos. Observando a integralidade, a interdisciplinaridade, a ludicidade, utilizamos, Kahoot, Google Forms, aulas síncronas no Google Meet, vídeos gravados pelas professoras e professores de artes e música, jogos produzidos no Wordwall, gravador de tela com o powerpoint, vídeo chamada pelo WhatsApp, interação no grupo de WhatsApp da SRM e para os professores organizou-se lives intitulada “Saber especial” que nos dias de quinta-feira, contamos com convidados/amigos que compartilham experiências de diversas temáticas.

Procurou-se trazer aulas motivadoras, assim como ocorreu na pesquisa de Leite, Silva, Mennocchi e Capellini (2011), que observaram que os professores quando queriam fazer adaptações utilizavam “atividades curtas, visuais, orais, atividades que despertem habilidades e atividades nos quais os alunos possam se expressar por meio de desenhos.” (p.7).

Foi assim que buscou-se aprender mais sobre as tecnologias da informação e comunicação TIC's aplicada a educação, conhecendo e aprendendo a manusear para posteriormente saber usar de forma correta e pedagógica para auxiliar o educando na busca de caminhos levando à construção da aprendizagem “alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação” Kenski, 2014 (p.64).

De tal modo, o estudante constrói de forma autônoma, analisando criticamente e realizando um ensino qualitativo, pois teria a capacidade de ir ao encontro do desafio de aprender e o professor foi ao encontro do desafio de aprender a mediar garantindo a articulação entre o processo do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico.

Para garantir o direito do acesso à educação a todos os estudantes, em um período de quinze em quinze dias deixamos na secretaria da escola um bloco de exercícios impressas para que responsáveis buscassem essas atividades que

trabalham competências diversas de acordo com os múltiplos níveis de aprendizado.

O atendimento educacional especializado remoto nos fez repensar como elencar os conteúdos a serem vivenciados com os estudantes, diante das problemáticas já aqui expostas e com carga horária reduzida, foi importante elencar o que era primordial, selecionando as habilidades e competências.

Alves, (2018), afirma que todos nós carregamos duas caixas, a de ferramentas que está ligada as coisas úteis, e a caixa de brinquedos, que está ligada das coisas da ordem do prazer. A caixa de brinquedo por conter algo que nos diverte sempre é transformada em ludicidade, por isso nos dar alegria, a caixa de ferramenta, mesmo sendo algo útil, é nos dado de forma impensada, nos são oferecidas as ferramentas, mas não sabemos para que usá-las. Então, o autor nos faz refletir que a escola deveria oferecer as ferramentas necessárias para que possamos habitualmente usá-las de forma divertida.

É este ponto que devemos nos deter, em tempos difíceis, deve-se ensinar os alunos a amar, a traçar seus próprios caminhos a descobrir novas possibilidades de escrever, de ouvir, de sentir, de criar, de pensar de aceitar o novo e descobrir possibilidades que até então não foram aguçadas.

A importância da integralidade e da empatia na construção da equidade na sala de aula.

Mais uma vez, no atendimento educacional especializado remoto, levou em consideração a importância de olhar o ser como integral, não deixando de lado a notoriedade do aprofundamento intelectual, pois é essa a função primordial da escola. De forma interdisciplinar, buscou trabalhar as habilidades e competências individuais de forma significativa, ou seja, olhando o estudante em sua totalidade.

No âmbito emocional levando em conta que todos somos e estamos reagindo diferentes a esse momento atípico; o físico, não esquecendo que as pessoas são sinestésicas, aprendemos também pelos sentidos e atividades que exercitem o cérebro e o corpo também; o Espiritual, trabalhando a cidadania e ética e o âmbito criativo e o estético instigando as diversas linguagens artísticas.

A esse respeito, Goleman, 2002 afirma que: “O intelecto não pode dar o melhor de si sem o emocional” (p.42). Assim, o que se espera é que ocorra um equilíbrio inteligente entre a razão e o sentimento para atingir a completude, enfatizando a harmonia entre a cabeça e o coração.

Para a realização das adaptações das atividades também usamos de compreensão dos sentimentos e emoções que muitos conhecem como empatia. Essa visão empática nos trouxe a possibilidade de se colocar no lugar do outro e tentar compreender o que era pertinente no momento, elencando as competências e habilidades.

Na semana da pessoa com deficiência, de forma remota, trouxemos a temática esportes e lazer para todos e com depoimentos de paratletas e de fundadores dos projetos praia sem barreiras em Porto de Galinhas e a escolinha de surf inclusivo da praia do zé pequeno em Olinda, em formato de lives no estúdio stremyard, colocamos em evidências as possibilidades quando enfatizamos a eficiência das pessoas. Muitos foram os depoimento e o desejo que

se olhe para a pessoa sem enxergar a deficiência, pois já realizamos um juízo de valor sem conhecer a pessoa construindo um pré-conceito.

Daí importância de:

“formar professores que não possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outro/s, o panorama continuará obscuro e esses outros continuarão sendo pensados como anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e , assim, corrigidos eternamente.” Skiliar, 2006, (p.32).

Ou seja, se não nos colocarmos no lugar do outro para poder compreender suas reais necessidades, não estaremos contribuindo para uma educação de práxis.

As formações continuadas para professores do ensino regular já começam a dar frutos, pois uma professora que tem um estudante incluso no primeiro ano com transtorno de espectro autista (TEA), que tinha aversão a escrita de lápis e papel, sugeriu que a mãe, colocasse um pouco de areia em uma caixa e a criança começou a fazer registros escritos. A professora já demonstra com essa atitude de empatia, a compreensão das diversas possibilidades e adequações.

Nessa concepção de adaptar para incluir Garcia (2007), nos traz a ideia de currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo , que atenda ao mesmo tempo a diversidade humana e à identidade cultural local. Portanto não podemos apenas pensar em adaptações para incluir estudantes com deficiência, as adaptações são para atender as singularidades, as diversidade social, cultural e local.

Assim, o trabalho pedagógico vem sendo ressignificado, mesmo diante de tantas mudanças começando pelo processo de ensino aprendizagem que este ano, sem preparo prévio, passou do presencial para o remoto e marcados também pelas desigualdades sociais que colocam estudantes em destoantes oportunidades de aprendizagem.

Conclusão

Constatamos a importância do professor de ter um olhar diverso sobre sua sala de aula, baseando o seu trabalho nos fundamentos da inclusão que perpassa pelo aceitação de que somos singulares e não podemos considerar a hierarquização de saberes, que todos são emoção e razão e a construção do conhecimento tem cargas dos dois lados trazendo para sala de aula o cognitivo e o sócio afetivo, que os diversos saberes e linguagens devem ser vivenciados em iguais oportunidades, enfatizando a integralidade e a interdisciplinaridade e devemos evitar a educação bancária, no qual alunos adquirem conteúdo sem saber aplicá-los na prática não trazendo sentido para transformar as competências em habilidades no dia a dia.

As vivências até o presente momento do atendimento educacional especializado remoto em Olinda na escola Professora Norma Coelho, foram exitosas, no momento em que se busca conhecer a realidade do discente, mantêm o vínculo tentando trazer uma organização de estudos e propõe aulas remotas motivadoras que visa as metas da educação inclusiva que é o trabalho com o ser global trabalhando as competências e habilidades para terem aplicabilidade no cotidiano.

O trabalho da sala de recursos foi além dos atendimentos, também atingiu as adaptações das atividades e flexibilização curricular, necessárias para a inclusão dos estudantes no ensino regular. Essas adaptações foram refletidas para que não houvessem segregação no ensino. Foi discutido com o corpo docente a necessidade de compreender as diversas possibilidades de ensino que rompe com o tradicional e dar espaço a empatia.

Também utilizou-se ferramentas da tecnologia da informação e comunicação aliados a educação. Precisou que o professor compreendesse a função pedagógica, através de aperfeiçoamento de cursos em formação continuada para diversificar e deixar as aulas mais motivadoras e atingindo as diversas especificidades que os estudantes requeriam. A tecnologia foi de grande valia, pois em momento de distanciamento social a educação continuou e a tecnologia pôde aproximar docentes e discentes e ambos descobriram a forma autônoma e criativa de continuar as aulas. Mesmo aqueles que não tivessem acesso a aparelhos de comunicação e internet, alcançamos por meio de atividades impressas.

Enfim, o ensino remoto foi possível porque houve compromisso com o fazer pedagógico, não deixando se abater diante das adversidades e se usou da criticidade e da criatividade para ousar e inovar.

Referências

ALVES, Rubem. A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018

ANTUNES, Celso. **A prática de novos saberes**. 2ª edição: Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP** Nº: 5/2020

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição: São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição: São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. Flexibilização e adaptação curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf> Acesso em 26/06/2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular na políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** – 8ª edição – Campinas, SP: Papirus, 2014.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da Silva; MENNOCCHI, Lauren Mariana e CAPELLINI; Vera Lúcia Messias Fialho. **A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva.** Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100006 . Acesso em 26/06/2020.

MOTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SILKAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO MUSICAL
CONTINUADA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA
MUSICAL POR PROFESSORES GENERALISTAS E PROFESSORES DE ARTE NA
CIDADE DE DIADEMA**

Lucimar Izabel de Faria¹, Renata de Oliveira Seguchi²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre o papel da formação musical continuada na rede pública municipal de ensino de Diadema, São Paulo, direcionada aos professores generalistas e professores de Arte atuantes na Educação Básica, que atende aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na metodologia, a prática cotidiana do professor foi resgatada e redirecionada de modo a fazer com que eles percebessem o que já realizam, relacionando às habilidades e competências específicas da música, contribuindo na construção de planos de aula com objetivos musicais claros. Este trabalho registra as formações realizadas no ano de 2019 e as que estão em andamento em 2020 direcionadas aos coordenadores pedagógicos, professores generalistas da educação básica, professores de Arte atuantes no Ensino Fundamental, além do projetos-piloto de uma escola de EJA e atuação direta com os alunos em algumas unidades escolares. Ainda, na atuação direta com os alunos foi apresentado um “pocket show” com abordagens musicais ativas tratadas nas formações com os profissionais em 2019. Esta formação proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema foi baseada em metodologias humanizadoras e ativas, o que contribuiu muito para o desenvolvimento e implementação da prática musical nas salas de aula desta rede municipal em todos os seus segmentos de ensino.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Educação Musical; Música Ativa

Introdução

A tímida presença da música nas escolas públicas da educação básica brasileira tem sido foco de estudo de diversos pesquisadores da educação musical. Fruto destas pesquisas, estudos e reflexões, a discussão acerca das lacunas existentes nos processos de formação docente, tem também chamado atenção no que diz respeito tanto à formação inicial do pedagogo como na sua formação continuada, que apresenta falhas por não ser suficiente para suprir as reais necessidades da categoria ou até mesmo por não ser realizada. Além disso, o professor especialista em Arte que precisa abordar em sua prática docente a unidade temática “Música”, sente-se muitas vezes despreparado para tal, fato

1 Especialista em Ed. Musical pela Claretiano Centro Universitário. Prefeitura Municipal de Diadema; e-mail: lucimarizabel@yahoo.com.br

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Prefeitura Municipal de Diadema; e-mail: reseguchi@gmail.com

este verificado com os próprios professores desta rede de ensino. São formados em Arte e a maioria deles, com ênfase em Artes Visuais.

Devido à essa fragilidade na formação inicial desses profissionais, bem como na formação continuada, observa-se que os mesmos podem até realizar em sua prática atividades musicais, porém nem sempre de forma consciente; sem um embasamento teórico que os leve a definir com clareza quais objetivos conseguem alcançar com tais práticas. Bellochio e Figueiredo (2009) relatam que:

“Muitos trabalhos de pesquisa mostram que as professoras de educação infantil e anos iniciais, apesar de trabalharem com música na escola, não têm recebido formação musical durante sua preparação profissional, seja no ensino superior ou no ensino médio (magistério). Assim, muitas dessas atividades musicais realizadas são desenvolvidas sem uma perspectiva longitudinal e uma fundamentação clara” (BELLOCHIO, FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Não somente os professores generalistas, mas os professores do componente curricular Arte do município de Diadema revelam insegurança quanto ao trabalho com a linguagem musical. A grande maioria deles graduaram-se com ênfase em “Artes Visuais”, o que é muito provável que este seja uma mostra que retrata o cenário de professores de Arte no nosso país.

A precariedade na formação musical desses professores bem como a ausência de professores especialistas em música nos primeiros anos da educação básica, torna a implantação efetiva da música na escola um grande desafio. E este é um desafio que a rede pública municipal de ensino do município de Diadema também passa. Como profissionais desta rede de ensino, é possível observar como a música é um tema que interessa aos professores que, em suas colocações, apontam desconhecimento da área e insegurança para ministrar música em suas aulas.

Pensando neste cenário, questiona-se de que maneira é possível contribuir com a formação continuada para que o professor tenha condições, a partir de reflexões e esclarecimentos sobre sua prática musical, de elaborar planejamentos de maneira segura, autônoma e coerente.

A Lei 11.769/08 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, na ocasião, foi um “disparador” para a retomada das discussões acerca do papel do ensino de música na escola. Sua redação, substituída pela Lei 13.278/16, considerou a música como uma das linguagens obrigatórias do componente curricular arte, estipulando um novo prazo de 5 anos para sua implantação com as devidas adequações formativas aos professores atuantes na educação básica (BRASIL, 2016).

É de conhecimento de todos que a promulgação de uma lei não garante a efetiva implantação da música nas escolas pois esta ação pressupõe também a movimentação de uma série de fatores, a começar, a formação dos professores generalistas da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) em seu artigo 9º pressupõe o trabalho pedagógico como eixos norteadores as interações e brincadeiras, com visão integradora e prática pedagógica que garanta as aprendizagens da criança de forma integral (BRASIL, 2010). Os Campos de Experiência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pressupõe a existência de um professor generalista integrador, uma vez que os Campos de Experiência

permitem uma ação interdisciplinar em que a música, apesar de estar fortemente apontada no campo “Traços, sons, cores e formas” também está contemplada, de outras maneiras, nos demais campos de experiência descritos no documento.

Na BNCC, o componente curricular Arte está organizado em Unidades Temáticas. A unidade temática “música” propõe um trabalho de percepção, experimentação, exploração sonora, criação, elementos da linguagem, registro musical, exploração e ampliação da cultura musical do aluno. Também salienta o diálogo com a literatura e o trabalho com artes integradas (BRASIL, 2017).

Estes profissionais a quem nos referimos necessitam de uma formação contínua para garantir o aprimoramento de sua prática uma vez que o município conta com profissionais antigos em seus cargos, que necessitam sempre de reflexões e novos olhares para as novas perspectivas e diretrizes que se aprimoram na educação.

Com isso, espera-se que este trabalho possa contribuir para as reflexões sobre a formação desses professores não como forma de substituir o professor de música, especialista, mas sim como maneira de contribuir para a “cultura musical escolar” (FONTERRADA, 2008). Somente assim, será possível que a música e seu ensino estejam efetivamente presentes nas escolas brasileiras, pois, como apresenta Fonterrada (2008): “após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola, e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (FONTERRADA, 2008, p. 10).

O município de Diadema

Diadema é um município jovem, localizado no ABC Paulista, com área de 30.796 km². Em 2018, estima-se que sua população atingiu o número de 420.934 pessoas, um aumento significativo em relação ao último censo (2010) quanto contava-se com um número populacional de 386.039 pessoas, o que tornava o município a segunda maior densidade demográfica do país ficando atrás apenas do município de São João de Meriti no Rio de Janeiro (PREFEITURA DE DIADEMA, 2019).

Sua Rede Pública Municipal de Ensino conta atualmente com 64 escolas, sendo 22 de Ensino Fundamental I (atendendo do primeiro ao quinto ano), 24 escolas de Educação Infantil Parcial (atendendo à crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade), 22 unidades de Educação Infantil Integral (atendendo crianças na faixa etária de 0 à 3 anos de idade). Algumas unidades escolares atendem à mais de um segmento, por isso a diferença na somatória.

A rede atende também, em escolas que possuem o Ensino Fundamental Regular, a modalidade de ensino EJA. Uma de suas Escolas de Ensino Fundamental atende à alunos surdos, trabalhando em seu currículo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, e EJA.

O município possui uma unidade de atendimento de educação especial que trabalha com salas de apoio e profissionais de itinerância e uma fundação de ensino profissionalizante.

A Secretaria Municipal de Educação de Diadema também atende crianças de 0 à 3 anos de idade em 27 escolas conveniadas, e além disso, o município atende em 21 escolas de ensino fundamental um programa de Educação Integral.

Neste panorama de atendimento, a Secretaria de Educação conta com a atuação de 2537 professores, onde 1617 atuam na educação básica I (desde o berçário nas creches até o quinto ano do ensino fundamental I no período regular e na EJA I com os grupos de alfabetização de jovens e adultos). Esses 1617 profissionais possuem formação em pedagogia e sua atuação é como professor generalista. Ainda no ensino fundamental I, existem 52 professores especialistas em arte. O ensino fundamental II (5º ao 9º ano) só é oferecido na modalidade EJA onde atuam 149 especialistas em várias áreas do conhecimento (história, geografia, língua portuguesa, inglês, matemática e ciências). Por fim, o município conta com 76 professores especialistas em educação especial nas diferentes deficiências.

Em Diadema, torna-se um grande desafio retomar o Programa de Educação Musical¹, (que esteve atuante de 1993 à 1998 e de 2000 à 2005), em uma rede de ensino que se ampliou e tornou-se a cada dia mais complexa em seus atendimentos, considerando ainda que, a Secretaria de Educação possui uma equipe pequena com formação específica em música para elaborar e colocar em prática este serviço.

Desenvolvimento

A Prefeitura de Diadema, através do núcleo do Departamento de Formação da Secretaria de Educação, proporciona formação continuada aos profissionais da rede de ensino. Uma das frentes – o núcleo de Projetos Especiais – atua, dentre outras temáticas, com formação na área da educação musical.

Em 2019, iniciou-se o projeto com formação continuada os coordenadores pedagógicos com 07 encontros de formação, uma vez por mês, com duração de 04 horas.

A ideia de atuar inicialmente o coordenador pedagógico, foi fortalecê-los enquanto profissionais que dão o suporte pedagógico na escola. A música está presente no currículo e como tal, faz-se necessários conhecimentos básicos para o desenvolvimento deste trabalho. Para cada encontro, houve um planejamento com temáticas específicas. Oportunizou-se um breve parecer sobre as abordagens ativas da educação musical, um panorama histórico do surgimento dos métodos ativos. Apresentou-se alguns educadores da primeira geração da música ativa, como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, e Carl Orff que privilegiam o corpo, ritmo, percepção e concreto, bem como alguns representantes da música ativa da segunda geração, como Keith Swanwick, Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter com enfoque na estética e criação.

1 O município implantou em 1993 o Programa Musicalizando Diadema promovendo ações formativas com os professores da rede de ensino através de práticas musicais multiplicadas por professores da própria rede que possuíam aptidão musical e foram capacitados para tal, em parceria com o grupo Musical Zimbo Trio. Encerrou-se em 1997, sendo retomado, com o mesmo formato em 2001, com a supervisão da Educadora Musical Maria Lúcia Suzigan, intitulado como Programa de Educação Musical de Diadema, encerrando-se definitivamente em 2005. Os alunos da educação infantil, na ocasião, tiveram aulas de flauta doce.

Partiu-se sempre das atividades práticas como uma estratégia para a reflexão sobre a música ativa. Para a educação infantil, discutiu-se sobre os campos de experiências e sua relação direta ou indireta com a música; as qualidades do som, estes descritos no campo “traços, sons, cores e formas”. Para a modalidade de ensino fundamental, trabalhou-se, dentro do componente curricular Arte, a unidade temática ‘Música’ e a partir desta, noções sobre os objetos de conhecimento e habilidades relacionadas.

Ainda, dentro da formação dos coordenadores pedagógicos, discutiu-se sobre o acervo das escolas: o que os professores cantam e a importância de ampliar o repertório musical do aluno prezando pela qualidade, ampliação de gêneros, valorização da cultura brasileira e conhecimento de outras culturas.

Nas vivências musicais foram abordados aspectos como apreciação, movimento como uma ferramenta para sentir a música e desenvolver aspectos da musicalidade; expressão, atenção, repertório, interação, o ritmo, escuta (ouvir, perceber), ludicidade. Utilizou-se uma metodologia ativa e muito prática com jogos musicais, brincadeiras, histórias, execução instrumental (corpo, objeto, instrumentos musicais). As reflexões sempre aconteciam pós-vivências, afim de que o professor percebesse, na prática, os elementos trabalhados.

Com os professores da educação infantil, realizaram-se vivências musicais com formação específica para as crianças de zero a três anos (período integral) e para crianças de quatro e cinco anos (período parcial). Cada professor participou de um encontro. Contudo, como anteriormente explicitado, os coordenadores das escolas receberam uma formação mais embasada, a fim de estimular o trabalho do professor na escola.

Para os professores de arte, do ensino fundamental regular, realizou-se uma vivência com aspectos musicais mais aprofundados, tendo em vista que este profissional deve conhecer os elementos da música e os objetos do conhecimento, descritos na BNCC. Conceitos de ritmo (pulso e célula rítmica), atividade de regência envolvendo altura e rítmica, vivências com criação e estética, execução instrumental com objeto, corpo e instrumentos rítmicos, prática de regência foram trabalhados, incluindo contribuições de alguns educadores da música ativa. Abordaram-se na prática, várias possibilidades musicais.

Além das formações ofertadas em horário de trabalho, com dispensa de aula, foram disponibilizados cursos opcionais oferecidos no espaço da Universidade Aberta do Brasil (UAB), unidade de Diadema. Os cursos oferecidos foram:

1. **“Música ativa: ludicidade, jogo e movimento”:** realizaram-se atividades que propiciaram possibilidades musicais através do jogo, do movimento e do lúdico, numa constante ação-reflexão da prática musical ativa. O curso proporcionou execução, criação e a estética musical utilizando a música, o corpo, a voz e outras possibilidades sonoras numa visão integrada das artes (cênicas, dança e visuais).

2. **Musicalização para Bebês:** abordaram-se sobre os procedimentos de vivências musicais para bebês, os benefícios de se trabalhar música na infância, repertório e práticas musicais bem como o estudo/reflexão dos objetivos de aprendizagem dos campos de experiências que conversem com este tema.

3. Música ativa: elementos da linguagem, criação e estética musical:

Ob forma de oficina no Simpósio de Educação do Município, realizaram-se vivências privilegiando a criação, improviso e interpretação, bem como atividades de execução e apreciação musical, ampliando a percepção para uma escuta mais qualitativa.

Ao todo, receberam formação, em 2019, um número aproximado de 1.000 profissionais da educação.

Com objetivo de atuar também diretamente com o aluno, realizou-se para os alunos da educação infantil de todas as escolas da Educação Infantil Integral (crianças de zero a três anos), um Pocket Show, uma pequena apresentação teatral baseada na abordagem ativa de Educação Musical, tendo como embasamento teórico a Rítmica Dalcroze baseada na composição musical de Iramar Rodrigues (Póim, Póim). A Rítmica Dalcroze utiliza-se do movimento e da sensação corporal para o aprendizado musical. Atividades rítmicas musicais, improvisos e dramatizações corporais, proporcionam a ação de sentir a música. Trata-se de uma abordagem ativa criada no começo do século 20 pelo músico e pedagogo austro-suíço Émile Henri Jaques que adotou o nome artístico de Dalcroze. A integração da melodia musical com a expressão corporal foi uma metodologia criada inicialmente pelo músico para ensinar efetivamente música aos seus alunos.

Também se realizou um projeto piloto com uma turma do 9º ano de uma das escolas de Educação de Jovens e Adultos, durante o ano letivo de 2019, com uma proposta que partiu do acervo musical do aluno e a partir daí, foram abordados aspectos da música e ampliado o universo cultural do aluno.

Em 2020, dando continuidade a formação em tempos de pandemia, os cursos, direcionados a todas as modalidades de ensino trazem como metodologia a música ativa, com adaptação para o momento de isolamento social. Através da disponibilização de material videográfico e de encontros virtuais, todos os segmentos de ensino da rede municipal serão contemplados.

Na EJA, será disponibilizado um teatro musical chamado “Bossa Nova na EJA”. A partir deste material, os professores receberão formação interdisciplinar para o trabalho com o contexto bossa nova e com sugestões de atividades práticas dentro da temática.

Conclusão

Nossa experiência enquanto formadoras nos mostra o quanto os professores carecem de formação musical. Podem até realizar em sua prática atividades musicais, porém nem sempre de forma consciente.

Nas formações foram recebidos relatos sobre a importância da formação prática reflexiva e o quanto ela amplia possibilidades educativas para o professor. Também relatam a necessidade de mais possibilidades de formação.

Em 2019, nos cursos de formação, muitos professores realizaram atividades com seus alunos com envio de suas atividades práticas em sala de aula. Percebemos o quanto faz diferença a formação para o professor. Ela deve realmente continuar, num processo em que se promova o amadurecimento do professor. Somos a favor de uma formação continuada realizada por formadores

profissionais qualificados. Defendemos uma formação sólida, embasada, crítica, contínua e que dialogue entre teoria e prática.

Sendo assim, consideramos a continuidade deste projeto em 2020 e mesmo com o desafio do isolamento, estamos persistentes e acreditando sempre que a capacitação do professor deve ser um investimento permanente.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: DF: Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei 13.278/16**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 02. mai.2016.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de.; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Cai, cai balão... Entre a Formação e as Práticas Musicais em Sala de Aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em Música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/3_cai_cai_balao.pdf>. Acesso em 25.det.2020

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

REGISTROS DO LIVRO ATA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema, volume único, 2003/2008, págs. 23 à 28, Diadema, SP.

PREFEITURA DE DIADEMA. DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE DIADEMA – SP. Diadema, 2019. Disponível em: <<http://www.diadema.sp.gov.br/cidade/conheca-diadema/dados-gerais>>. Acesso em: out. 2019

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA, Banco de dados Oficial do Serviço de Gestão de Pessoas, Diadema, 2019, SP.

METODOLOGIA ATIVA PARA UMA APRENDIZAGEM VISIVEL EM RELAÇÃO AO PROFESSOR E ALUNO.

Prof. Dr. Luís Fernando Ferreira de Araújo, Prof. Ana Cláudia Moraes,
Prof. Rose Messias

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A metodologia ativa fornece elementos aos alunos para falar, ouvir, entender, ler e viver o mundo incentiva a integração escola-sociedade. Possibilita o ato de ensinar, aprender e apropriar-se do contexto sociocultural em que o aluno está inserido. O participante é o protagonista ativo do processo, na construção do seu conhecimento e da sua formação.

Palavras-chave: metodologia ativa, alunos, ensinar, conhecimento e formação.

Introdução

O tema deste artigo surgiu a partir das reflexões e dúvidas como uma metodologia ativa poderia ser usada como interação ensino-aprendizagem, atribuindo a ela um caráter mais linguístico. O propósito foi o de apresentar uma nova figura de professor com suas ferramentas de trabalho, os equipamentos mais sofisticados da área de tecnologia auxiliar, no seu empenho em ensinar com dinamismo e criatividade. Esse professor, com habilidades em manipular estas ferramentas é denominado professor mediador pedagógico, por facilitar a transposição de uma mensagem consistente e atualizada. A metodologia ativa procura estabelecer correlações com temas de maior interesse da cultura estudantil, que envolva uma aproximação crítica da escola com a realidade. Não seria uma metodologia tradicional linear, mas uma metodologia que estabelece uma comunicação escolar diacrônica com os conhecimentos e estabelecendo com os alunos diálogos, no sentido habermasiana, “não só de um ato de vontade de um grupo de indivíduos que lutam por justiça e liberdade, mas como uma necessidade que encontra seus fundamentos nos próprios processos de racionalização societária”. (HABERMAS, 1987).

A metodologia ativa pretende subsidiar elementos aos alunos para falar, ouvir, entender, ler, refletir e viver o mundo, buscando a integração escola-sociedade. São transformações vindas da onipresença do conhecimento e da informação. Ajudam os professores a envolverem os alunos nas discussões de ideias, desafios, julgamentos e críticas. Com isso, o professor tem a função de manter um diálogo constante com base no conhecimento empírico da prática de ensino.

O papel da escola deveria ser a de gerenciar a organização dos conhecimentos, melhorar o ensino, também pensar em mecanismos eficazes para avaliar competências, assegurando a superação e o desenvolvimento dos processos educativos junto aos educandos. Desta forma, trazer a metodologia ativa para o contexto da sala de aula, onde promovam discussões e contribuam para uma complementação na função pedagógica comunicacional, ação que deve necessariamente ser dirigida por processos comunicativos de busca do

entendimento e não através de meios autorregulados, como o mercado ou a administração burocrática (HABERMAS, 1987).

O século XXI exige que a escola continue o comprometimento com sua missão profética do devir, pois ela encontra-se em constante processo de transformação frente à sociedade do conhecimento, não só em relação às expectativas econômicas, mas também na evolução holística do indivíduo. A escola deveria estar preocupada com a realidade concreta, pelo menos é o ideal, criando paradigmas interdisciplinares e transdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto de ser escola.

Para Hattie (2017, p.10), “o aspecto visível se refere, primeiro, a tornar a aprendizagem do aluno visível aos professores, assegurando a identificação clara dos atributos que fazem uma visível diferença na aprendizagem dos alunos e levam todos na escola a reconhecer visivelmente o impacto que eles apresentam na aprendizagem (dos alunos, dos professores e dos líderes escolares). O aspecto visível também se refere a tornar o ensino visível aos alunos, de modo que eles aprendam a se tornar seus próprios professores, que é o atributo central da aprendizagem ou da autorregulação ao longo de toda a vida e do amor pela aprendizagem que nós tanto queremos que os alunos valorizem. O aspecto da aprendizagem se refere a como realizamos os processos de conhecer e compreender e, então, fazer algo a respeito sobre a aprendizagem dos alunos”.

A produção e divulgação do conhecimento geraram e exigiram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo constante entre professor e sociedade, onde o papel do professor é de orientar as atividades que permitam ao discente aprender e; também será o de motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o corpo social na sociedade. A escola é excelente campo de pesquisa para experiências democrática e pluralista na sociedade em que atua, transformando os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem. Portanto, a escola tem que consolidar o projeto pedagógico e ao mesmo tempo interagir na autonomia dentro do processo de socialização com satisfação; com isso, a autonomia torna-se um vínculo para estimular o indivíduo na sociedade com novas parcerias, com a família e com os meios de comunicação.

A pedagogia que emerge da consciência de que a escola é concebida como uma forma de política cultural, de uma concepção crítica é fundada na convicção de que, para a escola, é uma prioridade ética o dar poder ao sujeito social, facilitando-lhe a atribuição de sentido crítico ao domínio do conhecimento, “não se pode mais pensar educação de modo fragmentário e egocentricamente” (BERTICELLI, 2006, p. 45), nesse sentido, a metodologia ativa pode ser um dos modos de encaminhar à formação profissional do indivíduo.

Vygotsky (2003, p.16) em seus estudos deu ênfase no papel da linguagem e do pensamento e também nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, propôs que “a primeira forma de ligação entre a fantasia e a realidade consiste no fato de toda a elucubração se compor sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem”.

Criar é construir algo novo. Esse novo é a capacidade do indivíduo de demonstrar para a realidade a sua experiência em poder fazer. A criação surge em um estado de tensão, desejo, sentimento de alegria ou de tristeza. É o intelecto ressurgindo, caminhando para desenvolver uma ação. A reflexão sobre o

ato de criar representa para o indivíduo uma liberdade, um processo de compreensão que o leva para um aumento da maturidade. O homem cria uma ideia e coloca no papel por meio da escrita, do desenho ou em um objeto como produto de sua própria criação. A imagem é uma representação mental de um objeto. Quando, por exemplo, ouvimos a palavra *paisagem* mentalmente visualizamos um prado, cercado de eucaliptos que nos fazem sentir o perfume de suas folhas, pássaros voando e o som de sua revoada. Essa imagem mental comporta também o afetivo e o imaginário. O afetivo que acompanha o sentir prazeroso e tranquilo. A imagem é um elo entre o homem e o que está no mundo material. Imaginário é a capacidade que temos para fazer variações nas imagens que construímos do mundo que habitamos.

Diariamente, renovamos e realimentamos o nosso imaginário, enriquecendo nossas vidas e os sentidos. A imaginação sobre uma paisagem é relacionar com a imagem da paisagem percebida outras variações de cores, sons, odores, que ainda não pertenciam à paisagem do mundo material conhecido. Por meio da imaginação se abre para nós um campo de possibilidades. O real, para o homem, é aquilo que é vivido, uma atividade exercida no mundo que habita regularmente, repetitiva ou não, cotidiana ou não, mas que ele sonha com uma perspectiva de melhora, e para que isso aconteça, ele usa a imaginação para ir além do mundo real. Por meio dela, ele constrói outras imagens, um mundo totalmente simbólico para uma integração de seus anseios.

Para Vygotsky (2003, p. 85), a educação é aquela que deve estimular a criação artística e despertar na criança e nos jovens o desejo de criar. Para exercer a criatividade, a criação e o sentido artístico, Vygotsky (2003, p.37), em seu livro *A Imaginação e a Arte na Infância*, pressupunha que o comportamento humano auxilia no entendimento da condição sociocultural, determinada em processo de construção que caracteriza a todos e a cada um de nós. Com isso, o professor deve utilizar a metodologia ativa em sala de aula a fim de fazer com que os alunos tenham condições de criar, fantasiar, imaginar e recriar histórias para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Na concepção de Vygotsky (2003, p.35) a escola deve ser um espaço de criação e fomento do conhecimento e criação de novos saberes. Além dessa consistente fundamentação, sobre o emergir de novos saberes de Vygotsky, a vida, diferente das palavras cruzadas, compreende espaços sem definição, existe a ausência de um quadro geral fechado, sendo assim “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza” (MORIN, 2000, p. 86), como mostram as novas descobertas das ciências empíricas.

Freire (2004, p. 54) em seus estudos propõe um método pelo qual a palavra ajude o homem a tornar-se homem, onde “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Partindo desta perspectiva, Freire coloca-nos a questão da relação homem-mundo, dentro de uma sociedade integradora; mas antes temos de entender quando se fala de “extensão educativa”, contrário à educação libertadora. A extensão educativa parte do pressuposto de uma educação mecanicista, como afirma o próprio Freire (2011, p. 26), em seu livro *Extensão ou Comunicação*. Ela se dá “na medida em que, no termo ‘extensão’, está implícita a ação de levar, de

transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista”. O conceito homem-mundo não deixa de passar por este questionamento. Porque estamos nos referindo ao homem-mundo que é homem-educador. Outra vertente presente é a do professor-aluno e vice-versa, e, com esta dialética, vamos construindo o pensar sobre a metodologia ativa. Neste trabalho Paulo Freire nos dá ferramentas para compreender como funciona o mecanismo desta dialética: aluno-professor, professor-aluno. Ele nos mostra que não podemos ser apenas extensionista do saber, do conhecimento, ou seja, transferidores de algo que, também, muitas vezes, foi-nos inculcado nos bancos escolares.

É esta extensão que devemos evitar, pois, segundo Freire, é um “equivoco” querer estender algo a alguém, sendo que este alguém não é um mero espectador da ação do outro que almeja colocar, depositar um conhecimento sem levar em conta o saber daquele outro. Em muitos casos o aluno ouve e vive diariamente dentro de uma realidade dinâmica e repleta de magia e crença. E, não se deve desconsiderar que, no processo de aprendizado há uma transformação fazendo-se necessário um tempo de passagem, de reformulação do pensar. Isto se constrói aos poucos e, apresenta-se a espiral construtivista como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, passando pelo entendimento de quem educa que precisa fazer com que o aluno, por si mesmo, consiga entender que os fenômenos mágicos e de crenças fazem parte de uma estrutura *a priori* cognitiva da própria razão. Conforme ele vai percebendo e entendendo o processo natural das transformações por meio de experiências e dados, dos quais ele participa e está envolvido, vai se construindo a relação professor e aluno, pois ambos estão no processo de aprendizagem.

O diálogo é fundamental para a verdadeira educação entre aluno-professor. A democratização na escola aproxima o sentido de educação, como chave da reprodução da sociedade de classes antagônicas por meio do sistema de ensino. A sociedade está composta por todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura os novos elementos, ou seja, novas gerações que se encontram à sua margem para manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no social. Mais uma vez, para reafirmar o nosso estudo, citamos Paulo Freire, que nos afiança:

O papel do educador não é o de encher o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos (FREIRE, 2011, p. 68).

A metodologia ativa faz-se entre ambas as partes envolvidas no processo de formação, quando há um crescimento das pessoas, abertura para o diálogo franco onde existam portas abertas para quem educa e para quem é educado. A educação seria uma instância exterior da sociedade, isto é, de fora ela contribui para o ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação tem por finalidade a adaptação do indivíduo na sociedade e também reforçar os laços sociais e promover a integração de todos no corpo social.

A educação assume a autonomia, na medida em que configura e mantém a conformação do corpo social, ou seja, em vez de receber interferências da sociedade, ela interfere de forma absoluta nos destinos de toda a relação social. No entanto, não pode também ser educadora uma escola que se constitui num mundo fechado, que é controlada cuidadosamente pelos agentes orgânicos do

sistema, onde há predeterminação de papéis a serem cumpridos pelos alunos, que ali se matriculam já com seus destinos marcados por “profecias autorrealizadoras” de síndrome do fracasso.

Desenvolvimento

Metodologia ativa dentro do processo da aprendizagem visível para o professor e o aluno.

Criar o novo não é tarefa para qualquer um e cabe ao educador assumir esse desafio. O ser humano gosta do conhecido, do fácil, daquilo que já é. O desafio dói, causa desconforto e essa é a tarefa do educador: provocar, incomodar. O que já aconteceu serve como base, ponto de partida e dá segurança para exercer o poder que é garantido, que foi conquistado de forma tão dura, porém prazerosa. Orientar esse poder da forma adequado compete ao educador.

Para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens (FREIRE, 1996, p.20).

Muitos dos alunos vêm de famílias com poucos recursos intelectuais, financeiros e culturais. Esse aluno idealiza a figura do professor, a vida acadêmica, a cultura, um mundo que ele desconhece e que pode lhe oferecer mais, apontar novos caminhos. Deve - se utilizar essa imagem esse poder que delegado ao professor e não o destruir com a falsa proposta de aproximar - se do aluno. Aproximar-se dele é em primeiro lugar enxergá-lo na sua real condição que não necessariamente coincide com a proposta educacional da instituição em que se encontra. Só assim haverá a possibilidade de uma adaptação para que tenha acesso ao conhecimento que afinal ele veio buscar, sejam seus propósitos conscientes e lícitos dentro dos conceitos da educação ou não.

O processo pedagógico estabelecido visa desenvolver competências relacionadas à prática profissional. Na análise de Perrenoud (1997, p. 35):

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentidos e continuidade.

Decorre disso a necessidade de identificar a posição exata em que o aluno se encontra na sociedade e na sua vida pessoal para não idealizar e trabalhar com um suposto ser que na verdade não existe, o que fatalmente o conduzirá ao insucesso. A percepção da pessoa a quem o professor atende é passo de partida no traçado do caminho pedagógico mais adequado.

Conforme Meirieu (1998) é necessária à compreensão do “triângulo pedagógico” para criar situações de aprendizagem sem deixar-se atrair por nenhum dos três polos: educando-saber-educador. Para isso é importante que o educador tenha consciência do seu papel e da sua importância. O educador é também um cidadão inserido em seu meio social com ideias, ideais e conhecimentos já estruturados. Esses conhecimentos e experiências prévias podem e devem ser utilizados para criar situações interessantes.

Ainda Hattie (2017, p.18), “os professores precisam ser diretivos, influentes, atenciosos e ativa e apaixonadamente engajados no processo de ensino e aprendizagem”.

Tanto o educador quanto o educando apresentam experiências de vida, conhecimentos anteriores. Além disso, os sentimentos de ambos podem ser persuadidos adequadamente para melhorar esse processo.

Meirieu (1998, p.80-81) ressalta ainda:

Quem pode querer ignorar a *relação pedagógica*, este encontro entre pessoas vivas e cheias de desejos, este conjunto de fenômenos afetivos, de transferências e contratransferências, que estão sempre presentes na sala de aula? Não se pode escolher, por simples comodidade, a suspensão da afetividade: primeiro, porque essa decisão, é claro, seria ela própria uma escolha afetiva, alimentada, na maioria das vezes, pela preocupação consigo, pelo medo do outro ou pelo desejo estranho de melhor exercer seu poder camuflando a natureza do mesmo; depois, porque uma atividade cognitiva, ainda que perfeitamente teorizada, não pode ficar sem a energia do desejo que lhe dá vida e força; enfim, porque seria estúpido negar o aspecto determinante, na aprendizagem, dos fenômenos de identificação e de sedução. Sabe-se, de fato, que a vontade de seduzir anima qualquer educador, mesmo que ele quase não o confesse, mesmo anuncie o contrário, fingindo ignorar que a recusa de seduzir pode vir reforçar a sedução...

Como lidar com esses conceitos, sedução, conhecimento, poder e aprendizagem de forma adequada? Mantendo os objetivos e o foco no processo de aprendizagem visível, lidando de forma ética com essas relações delicadas. Não fugindo ao compromisso. Para isso o poder é emprestado ao professor apenas como mais uma estratégia de ensino. Não se pode deixar, no entanto, que a vaidade transforme esse instrumento.

Experimentam-se as angústias e dúvidas durante a própria formação acadêmica. Passa-se pelos testes e vence-se, chega-se ao poder que é imprescindível no desempenho do trabalho do professor. Mas esse poder tem limites: o outro é o objetivo não o si mesmo. E isso exige coragem, de renunciar às vaidades. Só assim realmente é possível ver o sujeito que motiva tantos pensamentos, teorias de aprendizagem, tanto interesse de todas as áreas relacionadas à educação.

Para Bergamann & Sams (2012, p.11), “o conceito de sala de aula invertida, é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”

Como a novidade assusta, e na maioria das vezes não é desejada no primeiro momento, surgem as desconfianças e constantes questionamentos para com aqueles que podem realmente instigar, provocar: o professor, educador, formador de opiniões, exemplo de conduta, mentor, objeto de paixão, seja qual for a denominação. Todas podem ser ferramentas em favor do outro, o aluno. O conhecimento não pertence ao professor, nem a seu mestre ou àqueles que lhe permitiram chegar a seu título. É algo maior que pertence à essência do ser humano, à alma, não a qualquer academia. Aquele que pensa que detém o conhecimento engana-se não sabe ainda controlar suas vaidades e ambições. Somos apenas vetores do conhecimento responsáveis também por escolher quando e de que forma ele será apresentado ao aluno, o sujeito, o verdadeiro motivo de todas as teorias de aprendizagem.

O conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem (ABREU e MASSETTO, 1990).

Com isso, a metodologia ativa em relação à aprendizagem visível tem que despertar no aluno uma curiosidade e ao mesmo tempo favorecer uma motivação autônoma e também possibilitá-lo uma consciência crítica que atenda às suas necessidades como recurso didático e pedagógico para a formação do aluno na sociedade.

Conclusão

Por meio da metodologia ativa, se criará oportunidades para os alunos, pois eles refletirão a sua importância no cotidiano escolar, o que auxiliou no processo ensino-aprendizagem, fazendo-se necessário para que os recursos aplicados em sala de aula sejam significativos para o ensino, oferecendo possibilidades de conhecer o processo de produção de ensino e aprendizagem. Compreendendo esta nova forma de pensar e produzir conhecimento proposto pela utilização deste recurso pedagógico, podendo assim assegurar à educação a melhoria de sua qualidade em sala de aula. Desta forma, trazer a metodologia ativa para o contexto da sala de aula, poderá originar discussões, questionamentos e contribuições para um melhor entendimento do processo criativo e interativo dos alunos a favor da educação.

Neste sentido, o objetivo da aula com a utilização da metodologia ativa será conquistar os alunos por meio da interatividade no exercício de ensino e aprendizagem, bem como apresentar um plano de trabalho que assegure mudanças na maneira de ensinar. Oferecemos aos alunos um entretenimento, informação e educação, contribuindo para a formação e aproximação com os conteúdos pedagógicos, sendo só possível com a mediação do professor habilitado com suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula. O papel do professor nesta proposta de ação educativa será de uma aproximação mais intensa com os alunos em sala de aula. Esta aproximação ocorrerá por meio de interações professor-aluno.

Espera-se que este artigo possa contribuir para que se amplie o debate do papel da escola, ao fornecer ferramentas de ensino ao aluno, para que ele possa fazer uma leitura crítica, e aceitar as novas formas de ensino. Com esta pesquisa-ação possamos ter evidenciado como a metodologia ativa pode abrir um mundo de possibilidades e propiciar momentos de experiências para o aluno, mediadas por estruturas culturais, proporcionando um crescimento significativo na prática do dia a dia da sala de aula e fora dela.

Referências

ABREU, M.C. & MASSETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores, 1990.

BERGMANN, Jonathan & SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BERTICELLI, Ireno A. **Epistemologia e educação**: da complexidade, auto-organização e caos, Chapeco, Argos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jurgem. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília, Cortez Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

O MELHOR É HOJE, É JÁ: PROJETO UNIFICADO COM TODA A COMUNIDADE ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE COMPLEMENTAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL.

Luísa Helena Alessandra da Silva Rodrigues¹, Jefferson Mercadante²,
Roberta Vasconcelos³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Projeto realizado na Escola Municipal Natale de Lucca da Cidade Praia Grande, São Paulo, envolvendo toda a comunidade escolar: alunos, familiares e todos os setores de funcionários. O projeto iniciou desde a primeira atividade proposta no modo de Educação Remota On-line, no mês de abril de 2020, se ampliando com o princípio de conexão, envolvimento e fortalecimento durante o período de pandemia causado pela CoVid-19. Partimos de um Bilhete Amarelo perguntando aos alunos como eles estavam, iniciando contatos pelas mídias virtuais Facebook e Whatsapp, em uma comunidade de alta vulnerabilidade social, com pouco acesso à tecnologia e a internet, passando por cuidados preventivos, análises de emoções e projetos com o objetivo de instrumentalizá-los para se passar por essa fase da melhor forma possível e com fortalecimento constante da rede de apoio escolar, amparados por recursos de audiovisual, pela arte e cultura, através de animações, músicas, poemas, leituras e contações de histórias. Dessa forma, vinculamos a Complementação Educacional e Educação Infantil com intermédio da Pedagogia Comunitária, aparelhos da Secretaria de educação do município, partindo da temática “Emoções” na Semana da Família. Apoiamo-nos inicialmente na música “Dias Melhores”, do grupo Jota Quest, incentivando reflexões e participações ativas de toda a comunidade escolar para a construção de um sentimento sincero de uma Família.

Palavras-chave: educação em valores, educação emocional, educação remota.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual contexto pandêmico tornaram ainda mais necessária a atuação de uma educação emocional de fortalecimento e propostas que auxiliem a superação de emoções negativas e momentos de adversidades da melhor forma possível. O isolamento social afeta a

1 Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora Adjunto I na Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP, sediada na Complementação Educacional da E.M. Natale de Lucca no Pilar de Valores Humanos, no período da manhã. luharodrigues@hotmail.com.

2 Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Professor Adjunto I na Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP, sediado na Complementação Educacional da E.M. Natale de Lucca no Pilar de Valores Humanos, no período da tarde. jeff.mercadante@gmail.com.

3 Pedagoga. Pós-graduada em Contação de Histórias e Mediadora de Leituras. Professora Adjunto I na Prefeitura Municipal de Praia Grande/SP, sediada na Complementação Educacional da E.M. Natale de Lucca no Pilar de Rotina de Estudos, nos períodos manhã e tarde. prof.roberta.vasconcelos@gmail.com.

saúde mental de todos e uma atenção e um cuidado a isso também se faz necessária na escola (FREDERICO, 2020). Promover o desenvolvimento das habilidades sócio-cognitivo-emocionais beneficia o aluno não somente no que tange a essas competências, mas também no desempenho escolar de modo geral, o que vai de encontro aos desafios da educação no contexto da pandemia.

Assim, configuram-se como interessantes as ações que busquem a ampliação da conexão entre todas as pessoas da comunidade escolar, o alargamento de laços e fortalecimentos para a superação desse momento da melhor forma possível. Podemos ver afirmações semelhantes em muitas falas de pesquisadores e educadores que vêm analisando quais os principais papéis da Educação nesse período. Como, por exemplo, em lives no canal do Youtube da Conviver Mais e com a psicóloga e consultora pedagógica do Laboratório Inteligência de Vida (LIV), Márcia Frederico, e demais integrantes e colaboradores do LIV, em que apontam para a importância da escuta e da acolhida quanto as “repercussões emocionais e físicas do que foi vivido” (FREDERICO, 2020).

O município de Praia Grande, no litoral sul do estado de São Paulo, teve um recesso inicial em razão da pandemia e retornou com as aulas remotas em abril desse ano de 2020. Nesse contexto, estudamos e debatemos durante o recesso acerca de quais linhas seriam condutoras de nossas abordagens, nos fundamentando em teorias e em propostas que privilegiam a educação sócio-cognitivo-emocional e o desenvolvimento de competências sociomoraís-emocionais (ZAMBIANCO, 2020), inspirados em muitas reflexões e materiais dos grupos citados anteriormente, bem como outros educadores de diferentes regiões do país, que se depararam com os mesmos dilemas, e com os quais nos encontramos através do grupo de pesquisa unido pela Prof^a. Dra. Viviane Fonseca do corpo docente da Faculdade de Educação da USP.

Desse modo, desde abril foram surgindo diversas propostas pedagógicas que temos o prazer de compartilhar agora, através do Projeto “O melhor é hoje, é já”. O projeto encontra-se ainda em andamento, com fases previstas até o final do ano, apoiadas no decreto que prevê a permanência do ensino remoto desse ano letivo de 2020¹.

O projeto atualmente se expandiu à toda comunidade escolar, mas teve como público-alvo inicial estudantes com idades entre 06 e 14 anos, matriculados na Complementação Educacional da Escola Municipal Natale de Lucca. A unidade escolar está localizada na Rua Ruy Manoel Sampaio Seabra Pereira, nº 31792, bairro Quietude, no município de Praia Grande, litoral sul do estado de São Paulo. A equipe diretiva que atua no apoio deste projeto é composta pelo diretor da unidade, Luciano Viana dos Santos, pela Assistente de direção, Daniela Guarnieri Santos, pela assistente técnica pedagógica da unidade, Adriana Cardoso de Souza, pela pedagoga comunitária Camila Aparecida Barcelos dos Santos França da Hora e o Assistente técnico pedagógico de inclusão, Alexandre Dias Nunes de Melo.

Os apoios e incentivos da equipe diretiva têm sido muitos, ela vem acompanhando o projeto de perto e atuando para sua expansão. O diretor

1 PRAIA GRANDE. DECRETO Nº 7039, DE 04 DE SETEMBRO DE 2020. Decreto de isolamento social, Praia Grande, SP, set. 2020. Disponível em: http://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6508. Acesso em: 28 set. 2020.

Luciano Santos criou um blog para a escola, onde é possível encontrar todas as nossas propostas nesse período de Educação Remota.¹ Cabe ressaltar que a atual gestão assumiu a unidade escolar em meados de 2019, de modo que, tanto para os professores idealizadores desse projeto e demais funcionários que ingressaram na escola esse ano, tanto para aqueles que já sediavam na unidade, a Educação Remota iniciou-se ainda sem termos muitas afinidades pelo pouco tempo para trocas e convivências presenciais. Assumimos que a sensação de um bom e fecundo clima escolar conforme apontam Moro et al (2009), contribuem para desempenhos favoráveis na educação; assim, mesmo com as limitações e dificuldades de comunicação das integrações remotas via WhatsApp e reuniões pedagógicas através do Zoom, permitiu o processo gradual de criação de vínculos, inclusive entre professores de turnos diferentes, permitindo assim adesões e projetos unificados favorecendo a todos, consolidando um ambiente familiar e uma real rede de apoio para a superação dessa pandemia.

Desenvolvimento

A BNCC evoca a urgência da educação integral, com a presença das competências socioemocionais sendo desenvolvidas nas escolas de forma conjunta com as cognitivas. Competências, que são vistas como a mobilização de conceitos, habilidades, atitudes e valores para o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 8). A educação integral já vem sendo desenvolvida há mais de 20 anos no Município de Praia Grande, com um projeto de contraturno escolar, hoje denominado Complementação Educacional, que oferece suporte para as famílias de alta-vulnerabilidade social, prevendo uma responsabilidade do Estado quanto ao desenvolvimento pleno dos munícipes. Assim, além do Ensino Regular, a Secretaria de Educação do município oportuniza o contraturno aos alunos do Fundamental I e II do ensino regular.

Dos anos 1990 para cá a Complementação Educacional passou por algumas transformações sem, contudo, perder seus objetivos iniciais, oferecendo quatro pilares: Educação Física, Atividades Artísticas, Rotina de Estudos e Valores Humanos. Atualmente, a BNCC vem endossar a importância de uma educação que preveja o desenvolvimento pleno dos alunos, legitimando a proposta da Complementação Educacional e alertando para a necessidade de ampliação de seus ideais.

Essa imprevista e infeliz pandemia que estamos passando fragiliza e torna imprescindível a atuação escolar que lide com a educação sócio-cognitivo-emocional como forma de fortalecer sua comunidade, através de propostas que desenvolvam o autoconhecimento para a superação dos mais variados sentimentos provocados.

A Prof^a Luísa Rodrigues, integrante deste projeto, iniciou como ouvinte a disciplina de Pós-Graduação: EDF5126 - Entre a Educação Socioemocional e a Educação em Valores: Enfoques Psicológicos na FEUSP com a Prof^a. Dra. Viviane Fonseca, com início uma semana antes da interrupção das aulas presenciais, tendo sido brilhantemente adaptado para esse contexto de pandemia, evitando interrupções, seguindo até sua conclusão no mês de agosto de 2020, ainda que

¹ Blog da escola, com apresentação de todas as atividades desenvolvidas: <https://escolamunicipalnataledelucca.wordpress.com/complementacao/>.

os debates permaneçam frequentes entre o grupo, de modo a fortalecer seus ideais cada dia mais.

Nessa oportunidade, tivemos contato com outros professores, como a Me. Danila Zambianco, que analisa muitas práticas educativas e faz reflexões profundas sobre a importância de intervenções atentas às competências socioemocionais, mas reguladas pelos valores morais, trazendo em sua tese “um conceito e um framework para competências sociomoraís-emocionais que sejam condizentes à educação integral” (ZAMBIANCO, 2020, p.11), intensificando o senso crítico para a elaboração de nossas próprias práticas. Acompanhamos seus trabalhos atuais desenvolvidos com a equipe da Covivere Mais¹, como materiais e debates de práticas e dilemas atuais, relatos de professores sobre intervenções já concretizadas; assim nos inspirando para nossa primeira proposta para esse período de pandemia e que iniciou o fio condutor desse projeto: “O melhor é hoje, é já”.

Imagem 1 – Bilhete Amarelo - Primeira Proposta de Atividade Remota, em abril de 2020.

Através da atividade do bilhete amarelo fizemos o trabalho de escuta e acolhida para entender como estavam nossos alunos. Seguimos com atividades para aproximação e acolhida, bem como para reflexões e fortalecimento nesse período, nos apoiando na arte para a sensibilização de nossos estudantes, com contações de histórias, leituras, poemas e músicas.

Na proximidade da data da Semana da Família, que esse ano foi de 03/08/2020 a 07/08/2020, tradicionalmente organizada pela Pedagogia Comunitária, foram solicitadas sugestões a todos os professores da unidade escolar, que além da Complementação Educacional, atende a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. Inspirados nos ideais da Aprendizagem em Serviço (PUIG, 2007), buscando integrar todos os braços e toda a comunidade escolar da escola, abraçamos fortemente a ideia e o projeto da Pedagoga Comunitária Camila Hora, incentivando alunos, pais e funcionários da escola a contribuírem através da pergunta: “Qual o sentimento mais comum para você nessa quarentena?”.

As respostas vieram através de conversas por ligações, relatos escritos, áudios, vídeos, canções, desenhos. Foram três semanas intensas de muita reflexão, diálogo e escuta envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo o

¹ Site oficial da Covivere Mais: <https://www.conviveremais.com.br/>.

Destacamos aqui um registro de intervenção da Prof^a Luísa com o aluno Higor Soares, 13 anos, através de desenhos e um poema em busca de auxiliar o desenvolvimento de maus sentimentos, como o tédio relatado por muitos, inclusive pelo aluno Higor em seu primeiro impulso de responder à questão. Após diálogo e reflexões conjuntas pensou-se em como combater o tédio, de tal forma que o aluno produziu um novo desenho com a palavra tédio quebradiça, representando o combate ao tédio, com várias palavras e ideias.

A collage of various activities and subjects, including 'GARGALHAR', 'PIADAS', 'POESIAS', 'JOGA ARTE!!!', 'PROJETO FEITO EM CONJUNTO PROF. LUISA E ALUNO HIGOR', 'EXERCÍCIOS FÍSICOS', 'COMER BEM', 'MEDITAÇÕES', 'ANIMAIZINHO', 'CUIDAR DE PLANTA', 'ARRUMAÇÃO', 'DESABAFAO', 'TEATRO', 'JOGOS', 'AGRADECIMENTOS', 'GRATIDÃO', 'MÚSICA', 'PINTURAS', 'CORES', 'CHORAR', and 'GARGALHAR'.

POEMA: "TÉDIO->TEMPO".		
Perguntei aos meus alunos: "Qual o sentimento mais comum para você nessa quarentena?" E o que recebi?!...	Se o tédio está aí... Sabe quem pode vencê-lo? Você! Seja criativo! Aprenda a pintar o medo, A tristeza, a impotência...	Mas como?! Acreditando Arriscando Errando Insistindo Dedicando tempo Conquistando!
Tédio! Medo, tristeza, preguiça Conformismo e silêncios...	Não sabemos desenhar, Não sabemos falar sobre, Não sabemos lidar... E não fazemos nada para mudar!	Que tal trocar a palavra "TÉDIO" Pela palavra "TEMPO"?!
Omissões E até plágios, mentiras... Me ignoram, Me perguntam: "é obrigatório?"	Um segredo valioso que a escola tem para nos ensinar É que ninguém nasce sabendo E todos podem aprender!	Tempo precioso! Ter tempo é um presente! Joga arte! Se reinvente!
Rsrs. Confundem "propostas para se livrar do tédio" Com obrigação		- Luísa Lena Alê.

Após essa intervenção, percebemos a necessidade de ações mais efetivas e complementares para o combate dos maus sentimentos envolvendo a quarentena. Tão logo lançamos uma atividade com frases e uma música inspiradora para a busca de focar nos melhores sentimentos possíveis, com voz e violão executado pela Prof^a. Roberta Vasconcelos¹.

Jhon Dewey, desde a publicação original da obra “Arte como Experiência” em 1934, já apresenta em suas análises a potência da expansão e conexões produzidas pela arte nas experiências humanas. Ele diz do impacto da poesia presente na música como “uma energia de expressão quase explosiva”, com uma “carga quase infinita de implicações e ressonâncias” (DEWEY, 2010, p.422-423), emoções que percebemos em nós e em muitos feedbacks positivos de pessoas que tiveram acesso a essa cantoria. Trazendo uma ampliação do projeto para toda a comunidade escolar de uma forma muito bonita e efetivamente fortalecedora.

A potência da música é contagiante e assim todos se encantaram tendo um maior envolvimento e debates mais profundos sobre seus projetos de vida e integração de passado presente e futuro. Apresentamos a proposta através do Google Formulário, plataforma que vem proporcionando maior adesão e interação dos alunos e familiares na Educação Remota, pelo efeito visual, atraente, versátil e divertido, permitindo os mais variados layouts e imagens para estimular a criatividade e reflexões através de perguntas clarificadoras de cada proposta, também sendo bastante prático por poder ser respondido pelo próprio celular, sem precisar preparar materiais extras, copiar em cadernos ou arquivos a parte.²

A partir desta ação, iniciamos uma corrente de contágios e emoções positivas. A assistente técnica pedagógica da unidade escolar, Adriana Souza, mostrou-se comovida com a proposta, ampliando seu alcance a partir dos encontros de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Assim, a reverberação das práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas foi reconhecida como preliminares de um projeto maior com possibilidade de expansão, daí o nome atual de “O melhor é hoje, é já!”, que vem contagiando cada vez mais pessoas da comunidade escolar.

Assim, propomos a produção de um vídeo³ com o título do projeto com ações que estimulam o melhor já, tendo a adesão de toda a gestão da escola e da maioria dos professores, incluindo Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental, vídeo que serviu de estímulo para ampliar atualmente o projeto em três vertentes:

Contribuições dos alunos e familiares da própria Complementação Educacional.

Contribuições dos demais funcionários da escola, com convites e incentivos a todas as demais equipes da escola, como secretaria, limpeza, cozinha, inspetoria, atendentes do berçário e outros.

1 Vídeo Música voz e violão “Dias Melhores” – Prof^a. Roberta Vasconcelos: <https://www.youtube.com/watch?v=vjLPktY7wpg&t=1s>.

2 Já foram mais de 10 propostas com a opção de resposta pelo Google Formulário que podem ser encontradas no Blog da escola. Essa proposta em especial “Dias Melhores Para Sempre” está disponível no link: <https://forms.gle/gQxKoy5tkuWxWPTJA>.

3 Vídeo “O melhor é hoje, é já!”: https://www.youtube.com/watch?v=so_s-Irgym8&t=21s.

Contribuições de todos os alunos e familiares de todos os braços da escola, da educação infantil, do fundamental e do berçário, com a proposta de uma oficina voluntária de edição de vídeo aos professores que tiverem o interesse de compilar as interações de sua própria sala de aula.

Por fim, propomo-nos a até o final do ano ter ao menos mais dois vídeos compilados por nós, referentes às vertentes 1 e 2, além de estimular e dar todo o suporte para mais compilações da vertente 3, já sentindo as boas reverberações e entrosamentos do processo atualmente em desenvolvimentos dessas três vertentes complementares.

Conclusão

Para concluir gostaríamos de compartilhar alguns dos feedbacks que recebemos do processo participativo ampliado para a produção do vídeo: “O Melhor é hoje, é já!”:

“Vendo todo esse material, vejo que o objetivo entre nós foi alcançado, tenho certeza que tiveram momentos prazerosos e de união sem precisar de muita coisa”. – Profª Roberta Vasconcelos.

“É muito legal perceber que não existe fórmula mágica para ser feliz, mas existem muitas sugestões concretas! Das mais variadas possibilidades de encontrar a felicidade! E essa participação coletiva aproxima mesmo a gente. Acho que participar é se mostrar um pouco transparente, vencer a vergonha mesmo, né? E isso só é possível em um ambiente de confiança e em que nos sentimos bem... E isso se retroalimentar, quanto mais transmitimos confiança, mas confiante o ambiente fica...” – Profª Luísa Rodrigues.

“Muito lindo, parabéns para nós que estamos encontrando a melhor maneira de fazer uma escola em tempos de pandemia.” – Pedagoga Comunitária Camila Hora.

“Aí meu povo que lindo! Imensamente emocionada!!! Muito obrigado, muito obrigado, muito obrigado!!! Vocês todos hoje estiveram aqui dentro da minha casa e no meu coração !!!” – Assistente Técnica Pedagógica Adriana Souza.

“Parabéns pessoal! Ficou demais! Vocês fizeram um trabalho maravilhoso e que retratou um pouquinho do dia a dia daquelas pessoas que aprendemos a gostar e admirar à distância e que, mesmo longe, se fizeram presentes em nossa vida no dia de hoje. Momentos emocionantes e que ficarão marcados e eternizados com este vídeo feito com tanto carinho! Muito obrigado!” – Diretor Luciano Santos.

“Poxa, nem tenho palavras para descrever a importância desse momento para todos nós. Fico pensando que precisamos nos distanciar para nós unirmos. Para aprendermos que juntos somos mais fortes, que não existe períodos distintos ou diferentes segmentos, somos um só. Somos hoje verdadeiramente uma família, somos amigos, companheiros de jornada, somos todos iguais. Somos um só!!! Somos fé, esperança e verdade!!!” – Profª Regina Barros.

“Muito bem pontuado, Regina!! Nos distanciamos para nos aproximar. A compilação de todos os vídeos passa uma sensação muito querida de vínculo, de afetos. Para nos preservar sugerimos a gravação sem focar nos nossos rostos, mas a verdade é que isso faz com que nos aproximemos mais intimamente de quem está ali e mais, passa a sensação de que qualquer um pode replicar esses pequenos prazeres.” – Prof. Jefferson Mercadante.

Parafraseando Dewey (2010), é certo que as expressões artísticas são inequívocos meios de comunicação completos e desobstruídos, os únicos passíveis de acontecer em um mundo cheio de abismos e muralhas que tantas vezes impedem a verdadeira comunhão da experiência entre os homens. De tal modo que podemos perceber, através dos relatos citados anteriormente, o potencial da arte e das propostas socioemocionais que emergem no presente projeto, atuando diretamente para a comunhão da experiência e para a construção da Família Natale de Lucca como é hoje. Estamos esperançosos de que esses bons sentimentos seguirão em crescente partilha com a continuação desse e de outros projetos que virão, possibilitando climas escolares favoráveis e possibilidades de ampliações de atividades integradas, se aproximando dos ideais de Aprendizagem em Serviço que defendemos com este trabalho (PUIG, 2007).

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. Martins Fontes, p. 210- 423, 2010.

FREDERICO, M. **Volta às aulas presenciais: sentimentos precisam ser acolhidos**. Disponível em: <https://revistanovafamilia.com.br/volta-as-aulas-presenciais-sentimentos-precisam-ser-acolhidos/>. Visualizado em 30 de setembro de 2020.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145305>. Visualizado em 30 de setembro de 2020.

PUIG, J. M. **Aprender a viver**. In: ARANTES, Valéria A. (org.) Educação e Valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, p.65-106, 2007.

ZAMBIANCO, D. D. P. As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise **de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 1 recurso online (544 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA “SEM INICIAL” PARA O ENSINO REMOTO: DESAFIOS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Manoel Santos da Silva¹, Gabriela Espirito Santo²,

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A educação mundial passa pelo maior transtorno nos seus procedimentos teórico-metodológicos das últimas décadas. No Brasil não foi diferente, pois a Pandemia do Novo Coronavírus fez com que o processo de ensino e aprendizagem se reinventasse para continuar funcionando. Desse modo, este relato de experiência tem o objetivo de apresentar os desafios enfrentados, principalmente, pelos professores, que durante esse período de isolamento social tiveram que atuar remotamente em seu exercício profissional. Para isso, faremos um recorte temporal do mês de abril até agosto de 2020, em uma escola da rede estadual de um Estado do Nordeste. A pesquisa tem a natureza qualitativa, Triviños (2008), e tendo a coleta de dados durante esse período por meio de formulário online. Para corroborar, contamos com os teóricos Alves (2011), Freitas, Santos e Moura (2007), Barcelos (2012), Freitas (2005), Tardif (2002), Schlemmer, Morgado e Moreira (2020) e Arruda (2020). O estudo apontou que o fato do isolamento social ter prejudicado consideravelmente a vida dos professores e dos alunos, trouxe aprendizagens significativas para desenvolver melhor sua prática cotidiana. Os dados mostram que a solidariedade entre os professores teve impacto positivo em relação as práticas cotidianas remotas.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação de jovens e adultos. Formação continuada.

Introdução

A formação de professores sempre foi uma temática recorrente nas últimas décadas nos diversos grupos de pesquisas e organizações educacionais. Com a Pandemia do Novo Coronavírus, muitos olhares se voltaram para a formação dos professores, especificamente, em se tratando da necessidade de atendimento remoto emergencial. O título do nosso estudo, bem provocativo, pois apresenta dois aspectos fundamentais no universo educacional: a formação continuada e a educação de jovens e adultos. Dessa maneira, a ‘formação continuada “sem inicial” para o ensino remoto’, denuncia, de certo modo, a falta de formação inicial e continuada para professores em exercício.

O relato de experiência tem o objetivo de apresentar os desafios enfrentados pelos professores nesse momento de isolamento social, principalmente por não terem formação inicial que tratasse do ensino remoto ou até mesmo de educação a distância. Outro aspecto que merece destaque é a educação de jovens e adultos

1 Doutorando em Educação – UFAL / Mestre em Educação – UFRJ / Graduado em Letras – UFMG / Professor da Rede Estadual de Educação em Alagoas. E-mail para contato: manoelsos@gmail.com

2 Especialista em Linguagens e Práticas Sociais – UFAL / Graduação em Pedagogia – UFAL / Professora da rede municipal de ensino em Rio Largo - AL / E-mail para contato: gaby.uni@hotmail.com

que têm suas especificidades, e não é, na maioria dos cursos de licenciaturas, apresentada as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Quando pensamos no ensino remoto na educação de jovens e adultos é que ajusta os professores, que em muitos casos, não tiveram formação para trabalhar com a EJA, nem tampouco com ensino remoto, este último imposto pelo isolamento social.

O estudo tem a natureza qualitativa, Triviños (2008), por apresentar melhor instrumentos para a coleta de dados, que nesse caso, usou-se questionário por meio eletrônico (formulário do Google), que teve participação de catorze professores que atuaram com o ensino remoto emergencial no período, com a intenção de coletar os desafios enfrentados no momento. O locus do estudo foi uma escola da rede estadual, localizada na cidade de Maceió, Alagoas. Os sujeitos da pesquisa foram catorze professores¹ que atuavam, durante o período de coleta de dados, com um recorte temporal do mês de abril até agosto de 2020, com a educação de jovens e adultos no ensino médio. Os dados foram analisados a partir do princípio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Corroborou com as reflexões Alves (2011), que discute sobre formação de professores a partir do pensar e fazer a produção do conhecimento; Freitas, Santos e Moura (2007), que refletem sobre abordagens teórico-metodológicas em livro didático para a EJA; Barcelos (2012), que reflete sobre o currículo e práticas pedagógicas na EJA; Demo (2004), que trata da rotina do exercício profissional; Freitas (2005), que enfatiza a importância da didática na construção do perfil profissional; Pimenta, Ghedin e Franco (2006), que apontam diferentes pesquisas como saída para a formação docente; Rankel e Stahlschmidt (2009), que apresentam a construção da identidade docente; Tardif (2002), que aborda os saberes docentes e a formação profissional; e, Arruda (2020), que discute a educação remota emergencial apontando elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.

O estudo apontou que o fato do isolamento social ter prejudicado consideravelmente a vida dos professores, trouxe aprendizagens significativas para desenvolver melhor sua prática cotidiana. No entanto, também denuncia a falta de formação continuada de professores para enfrentar diferentes abordagens metodológicas em sala de aula, seja por não conhecer as especificidades ou peculiaridades da EJA, seja por não ter a oportunidade de formação na área de tecnologias da comunicação e informação. Os dados mostram, mesmo assim, que a solidariedade entre os professores teve impacto positivo na relação entre os professores.

Desenvolvimento

A formação de professores é uma temática recente, como já sinalizamos, e do ponto de vista histórico, a educação brasileira sempre foi carente de formação profissional para atendimento em sala de aula, porém a formação continuada é ainda mais agravante, pois são poucas as instituições que tem um plano para este fim. A necessidade é urgente, como enfatiza Alves (2011, p. 7) ao defender que “está refletido um processo de que inclui pensares e fazeres daqueles que entendem que esta formação está sendo construída em um movimento múltiplo que incorpora diferentes/divergentes posições”, além de surgir diferentes

¹ Termo de consentimento foi assinado pelos professores.

demandas, como é o caso, do ensino remoto. Mesmo que o professor tenha interesse em atuar em determinado nível ou modalidade de ensino, pode não ter a formação específica para essa atuação, como confirma Moura (2005, p. 90) que “os professores que se propõem a alfabetizar ou que são designados para trabalhar com classes de alfabetização não têm a qualificação específica para a função”. Fato recorrente, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino.

Aspecto importante também para esse movimento é a compreensão de que a formação continuada refletir diretamente no currículo que é usado na prática diária, pois “a questão do currículo nem sempre é entendida pelas diferentes tendências teóricas da educação como central nessa relação educativa que acontece no espaço escolar” (BARCELOS, 2012, p. 29). Essa questão deve ser levada em pauta rotineiramente no espaço escolar para que os professores que atuam diretamente no processo formativo com a visão de aprendizagem ao longo da vida (PAIVA, 2019), possam compreender que “o currículo será tomado como um texto a ser lido, interpretado e construído num processo de conjunto e permanente” (BARCELOS, 2012, p. 35).

Nesse sentido, Freitas, Santos e Moura (2007, p. 14) nos que “o ensino-aprendizagem nessa perspectiva utiliza os gêneros como pretexto para temáticas que são significativas e muito próximas da realidade do aluno de EJA, ou para o ensino de gramática pela gramática”, sem ter preocupação nenhuma com o currículo real que acontece como criação cotidiano (OLIVEIRA, 2016). É por meio da formação continuada que professores conseguem ser protagonistas de sua prática docente. É necessário reconhecer que “A formação continuada aparece como uma preocupação relevante nesse contexto, uma vez que o professor é fruto de uma formação tecnicista, preparada didaticamente com o foco em crianças” (FREITAS, 2005, p. 55). Desse modo, é urgente a qualificação profissional específica para atender demandas existentes. Como afirma Dantas (2018, p. 542) que “o professor precisa ser requalificado como profissional e como protagonista, também melhorar as suas condições objetivas de trabalho”, e dialogar com seus pares na construção do conhecimento dos alunos.

No contexto de formação continuada, o professor constrói no coletivo, saberes da docência que é compartilhado no momento dessa formação. Tardif (2002, p. 59) esclarece que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Porém, nem todo professor tem essa formação de maneira contínua, sendo apresentada em momentos de emergência, como é o caso atual em que todos passam pelo isolamento social. Para isso, Freitas (2005, p. 55) afirma que “Essa formação conitnuada termina sendo compensatória uma vez que os professores carecem de uma formação básica para ensinar seja em termos de fundamentos, planejamento e metodologia específica para o desenvolvimento da prática pedagógica com jovens e adultos”. Contudo, é essencial que essa formação seja contínua para não correr o risco de esgotar o entusiasmo dos professores envolvidos, pois “o exercício profissional se esgota rapidamente na rotina e na reprodução” (DEMO, 2004, p. 83).

Esse exercício profissional exige cada vez mais que o professor possa mergulhar no domínio do seu exercício, seja em momento presencial, ou em momento emergencial de ensino remoto “uma vez que o professor trabalha essencialmente com o saber, com o conhecimento que foi e é produzido pela

humanidade, o domínio da informação e da comunicação são elementos-chave na sua profissão” (RANKEL; STAHLSCHMIDT, 2009, p. 16), demonstrando no seu ambiente escolar suas habilidades para superação dos desafios postos. Pimenta, Ghedin e Franco (2006), defende que o professor precisa conhecer diferentes pesquisas na área de educação como saída para a formação docente e reconhecimento da sua prática.

Outro aspecto necessário para fundamentar nosso estudo é a competência ou formação para o ensino remoto, importante ressaltar que “As tecnologias de informação e comunicação (TIC) mediadas pelo computador passaram a ser utilizadas no âmbito da educação como apoio às atividades docentes, sobretudo na apresentação dos conteúdos de aprendizagem” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 56), os autores já alertavam para a possibilidade do uso das TIC para exposição dos conteúdos.

Os desafios para desenvolver atividades remotas são muitos, mas é preciso que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam colaborar para que ocorra de maneira satisfatória. Conforme asseguram Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 772) “Entre os desafios, no campo da educação, está a necessidade de formar pessoas que sejam capazes de aprender, viver, conviver e atuar nessa sociedade hiperconectada, de maneira responsável, crítica e cidadã, a fim de transformá-la”. Desse modo, os sujeitos provocam a transformação social (FREIRE, 1996) que emerge da consciência de cada um envolvido no processo de ensino e aprendizagem, segundo Freire (1996, p. 96) “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente”. Assim, que a nossa consciência não abandona nenhum aluno por falta de acesso remoto, buscando alternativas que possam chegar até o aluno, seja material impresso, seja outro meio digital, “a lição que teve de aprender o ser humano nos tensos processos de sua constituição como sujeito de cultura, de pensamento e de valores, de dignidade e de direitos” (ARROYO, 2014, p. 79).

Além do mais, a formação continuada nos faz mergulhar na nossa prática e perceber que podemos transpor no planejamento de aula físico para o meio digital, que é o principal interesse para esse período pandêmico. Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 782) reconhecem que “a nossa subjetividade, identidade e alteridade passam a ser constituídas também de forma híbrida, nesse movimento que emerge de relações interacionais em mundos de natureza distintas (físico e digital)”. Arruda (2020, p. 259) defende que “É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet”. Quando Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 785), reconhecem também, que “A educação para essa e para as futuras gerações precisa habitar essa hiper-realidade e se transformar em atos de invenção, de pesquisa e não de consumo de um saber e um fazer já instituídos”. Daí o engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino provoca o surgimento de novas possibilidades para garantir, pelo menos, o contato com os alunos que saíram, fisicamente, da escola.

Dessa maneira, o desafio do trabalho remoto sem ter formação inicial impacta consideravelmente para todos os professores que fizeram parte do

estudo. Dos quais, apenas um tinha especialização na área de educação de jovens e adultos, mas todos atuam com a mesma modalidade, nesse caso, a instituição negligencia a exigência que o professor para atuar precisa conhecer as especificidades, mas essa negligência já é histórica. Por outro lado, os anos de prática de ensino com a modalidade faz aproximar de uma abordagem teórica-metodológica que consegue atender as demandas. Dos professores, apenas dois tiveram uma especialização em mídias na educação, que conhecem as estratégias de uso das TIC que contribuíram significativamente com a formação continuada dos demais colegas em exercício. Santos, Ferreira e Maneschy (2020, p. 737) consideram que “as oscilações e abordagens sobre as tecnologias educacionais são diversas: de defesa da sua supremacia à relativização de sua eficácia; de análises críticas, algumas considerando sua utilização, outras não”. Nessa perspectiva, o momento inicial das atividades remotas foram essenciais para aprimorar a prática de ensino remoto.

Pensando nesse formato de formação continuada, Arruda (2020, p. 265) nos ajudou a pensar ao afirmar que esse modo de ensino “Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise”, aproveitando todo material pré-elaborado para o ensino presencial e usar de maneira remota nos diversos meios tecnológicos testando pelos professores. Mesmo cientes que é um período curto e que “em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver” (ARRUDA, 2020, p. 266).

Nesse propósito, a atividade remota com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, vem proporcionando momentos de reflexões sobre a nossa prática, e encaminhando adaptações para diminuir o distanciamento e ampliando novos olhares para o processo de aprendizagem em tempos de isolamento social. A estratégia utilizada na escola foi a divisão por Laboratórios de Aprendizagens, que está sendo possível reinventar movimentos de aprendizagens, seja com os alunos, seja com os próprios professores. Assim, os Laboratórios de Aprendizagem vem contribuir com o desenvolvimento das competências de leituras dos estudantes, proporcionando refletir sobre a construção do conhecimento a partir do uso da linguagem utilizada dependendo da disciplina estudada. Arruda (2020, p. 266) esclarece que “A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives*”. Mas não foi possível, durante o período recorte para este estudo, pois as limitações tecnológicas e de acesso dos estudantes foram limitadas.

Nos meses de abril, maio e junho, tivemos em média 15% de acesso dos alunos durante os momentos remotos, pois só em junho, o Estado se prontificou de repassar um valor auxiliar para que os alunos pudessem acompanhar o ensino remoto emergencial. Segundo Arruda (2020, p. 272) “É importante lembrar que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet”. Isso para garantir, minimamente, o acesso remoto dos estudantes. Mesmo assim, muitos desafios para o uso tecnológico ficou evidente desde o início, o que favoreceu uma formação continuada “sem inicial” pelos próprios professores que atuavam no período. Desse modo, cada

responsável pelo laboratório correspondente se propôs trazer uma formação, via Google Meet, para os demais.

Inicialmente, foi promovida uma formação para o uso do WhatsApp de maneiras diferentes de uso, depois o uso do Google Meet, na sequência, o uso do Google Sala de Aula, depois, o uso do Google Formulários, Google Documentos e Google Drive. Mesmo assim, alguns professores continuaram com dificuldades de aprender a nova maneira de inserir seu material de ensino. Situação semelhante acontece com os alunos, que para Santos, Ferreira e Maneschy (2020, p. 750) os “alunos com dificuldades de aprendizagem, muitas práticas de diferenciação pedagógicas podem ser mobilizadas: jogos didático-pedagógicos, do tipo *serious games* (videogames sérios), por exemplo, têm bons efeitos, na aprendizagem da leitura e escrita”. Nesse movimento foi possível trazer para os colegas professores estratégias para sair do anonimato e ser protagonista de seu ambiente virtual para o ensino remoto. Santos, Ferreira e Maneschy (2020, p. 750) também esclarecem que “O fato de mobilizar e gerenciar informações, fazer e rever escolhas, testar possibilidades, manipular imagens, às vezes tocando-se diretamente em telas sensíveis ao toque, tem efeito na memorização de informações, mas também na reflexão”. Aproximando cada vez mais professores no seu exercício profissional e os alunos a partir do seu cotidiano.

No mês de junho, o Estado, também, incluiu todos os professores e alunos no Google para educação, para acesso à ferramentas disponibilizadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Das ferramentas, houve a migração de todos os dados dos alunos para o Google Sala de Aula, lugar que passou a ser, oficialmente, ambiente virtual de aprendizagem, mas que para configurar o ensino remoto continuamos usar os grupos de WhatsApp para manter a dialogicidade com os alunos.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores durante esse período de atividade remota emergencial, algumas lições foram tiradas para refletir o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, o processo de acolhimento dos alunos, que em virtude do afastamento físico da escola tiveram o grande desafio de transformar o seu ambiente residencial, semelhante aos professores, em sala de aula improvisada, compartilhando com todos os familiares saberes, dúvidas, afazeres e dificuldades.

Conclusão

A formação continuada, segundo o estudo para este relato de experiência, precisa ser uma política essencial para o aprimoramento da prática docente em exercício, por esta proporcionar reflexões a partir da própria prática docente. Mas sinalizou momentos de aprendizagem significativas, visto que, no geral, feedback foi muito positivo, pois, os estudantes que participaram conseguiram ressignificar suas vidas a partir das atividades interações propostas. Nesse caso, houve aproximações e distanciamentos a partir dos relatos dos professores, pois os aspectos observados em relação ao conjunto de Laboratórios de aprendizagens que apresenta a pluralidade cultural reflete no cotidiano do fazer pedagógico.

Portanto, apresentar e explorar propostas de novos usos de ferramentas e estratégias de aprendizagem podem trazer para o ambiente virtual no ensino remoto, momentos significativos, de olhares diferentes da mesma realidade. A atividade remota, nesse caso, ajudou refletir sobre o enfrentamento dos desafios,

e que, o trabalho colaborativo pode favorecer uma formação continuada para toda vida.

Referências

ALVES, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 25 set. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículos e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de educação de jovens e adultos: dialogando com concepções freireanas. In: ALCOFORADO, Luís; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida Brito (org.). **Diálogos freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**. Recife: Editora UFPE; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O papel da Didática na formação dos (as) educadores (as) de jovens e adultos. In: MOURA, Tania Maria de Melo. (org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SANTOS, Maria Francisca Oliveira; MOURA, Tania Maria de Melo. O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos. Maceió: Fapeal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Uniju, 2013.

MOURA, Tania Maria de Melo. A Formação de professores (as) para a educação jovens e adultos em questão. Maceió: EdUFAL, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em Educação**: Alternativas Investigativas com Objeto Complexos. Belo Horizonte: Loyola, 2006.

RANKEL, Luiz Fernando; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão docente**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego; MANESCHY, Patricia. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 735 - 763, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4786>. Acesso em: 25 set. 2020.

SCHLEMMER, Eliane; MORGADO, Leonel; MOREIRA, José Antônio Marques. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 764 - 790, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4029>. Acesso em: 24 set. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

PERCURSOS FORMATIVOS: AS AÇÕES DA REDE MUNICIPAL SANTISTA E AS IMPLICAÇÕES NAS ATIVIDADES DOCENTES DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marcia Regina Marques¹, Paolo Civita²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O objetivo deste texto é descrever a implementação do trabalho pedagógico não presencial na rede municipal de Santos. Nesse sentido, buscou-se uma reflexão sobre os movimentos dos últimos anos em torno da educação brasileira, em especial, no ano de 2020, devido ao ensino remoto, em razão da pandemia ocasionada pela COVID 19. Destaca-se a atuação da administração municipal e as ações formativas realizadas pela Seção Núcleo Tecnológico Educacional (SENUTEC) ligada à Secretaria de Educação (SEDUC) na qual atuam os autores. Como referencial utilizamos os documentos norteadores da implementação do ensino remoto. Foram apontadas as ações realizadas e as dificuldades enfrentadas pela secretaria municipal de educação, o corpo docente e discente. Por fim, considerou-se que, o processo formativo em tecnologia já estava sendo oferecido pela SENUTEC, entretanto, as ações formativas direcionadas aos docentes foram suspensas com o início da pandemia, sendo retomadas somente no período remoto. O trabalho conclui que o processo formativo, no que concerne às tecnologias digitais, teve grande destaque neste período, pois, dentre as iniciativas, acredita-se que esta representará maiores reflexos nas práticas docentes no retorno às aulas presenciais.

Palavras-chave: Ensino não presencial; Ensino remoto; formação de professores; Tecnologias digitais na educação;

Introdução

A pandemia de COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, exigiu uma série de recomendações de prevenção que, dentre outras, incluíam o isolamento social e ênfase aos cuidados higiênicos. O governo federal que, desde o início da chegada do novo coronavírus ao Brasil, hesitou em adotar medidas mais drásticas para o enfrentamento da pandemia, situação que lhe rendeu diversas críticas, inclusive por parte de outros países e em órgãos como a Organização Mundial de Saúde (OMS). Dessa forma, coube aos estados articularem com os municípios as ações de enfrentamento ao novo coronavírus.

No caso de Santos, o governo municipal publicou os decretos nº 8.889, de 16 de março de 2020 (SANTOS, 2020a), nº 8.896, de 19 de março de 2020 (SANTOS, 2020b) e nº 8.898, de 20 de março de 2020 (SANTOS, 2020c). Nesses decretos, a administração santista estabeleceu medidas de contingência para a prevenção do coronavírus, declarou estado de emergência no município e na

1 Graduada em Letras Português - PUC/SP, colaboradora pedagógica em Tecnologias Educacionais.

2 Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes/Santos), colaborador pedagógico em Tecnologias Educacionais.

sequência, estado de calamidade pública, definindo as medidas de isolamento social, como o fechamento das escolas, proibição da realização de shows e eventos presenciais, além de decretar o fechamento do comércio em geral, exceção aos serviços essenciais.

O decreto nº 8.889 (Santos, 2020a) suspendeu, a partir de 23 de março, por tempo indeterminado, as aulas e demais atividades letivas, já o estado de calamidade pública foi decretado no município, no dia 20 de março (SANTOS, 2020c). Na sequência, a administração municipal decretou o recesso escolar de 06 a 23 de abril e férias escolares de 24 de abril a 23 de maio. O retorno dos professores ocorreu no dia 26 de maio como período formativo na modalidade remota, com duração de apenas dois dias. A retomada das atividades escolares de forma remota ocorreu no dia 28 de maio.

O período de 28 de maio a 30 de dezembro, somando-se aos dias letivos computados nos meses de fevereiro e março deverão compor as 800 horas exigidas pela legislação, que flexibilizou os 200 dias letivos, em conformidade com a Medida Provisória 934. (BRASIL, 2020). Para viabilizar as 800 horas letivas para o ensino fundamental e 400 horas letivas em cada semestre para educação de jovens e adultos (EJA), previstas na Portaria nº 33, de 21 de maio de 2020, da secretaria municipal de educação (Santos, 2020d), foi estabelecido o ensino remoto. De acordo com as diretrizes oficiais do município

O ensino remoto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais, mas pelo uso de práticas pedagógicas diversificadas e mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas no Currículo Santista (SANTOS, p.31, 2020d).

A situação repentina de pandemia, sem previsão de retorno às aulas, mudou o panorama escolar. Em algumas escolas estava em andamento um cronograma formativo aos professores, por parte da SEDUC, na introdução das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) às aulas, mesmo que a passos lentos, caminhávamos no grande desafio de utilização das ferramentas digitais na prática docente.

Desenvolvimento

O município de Santos já contava com um Portal da Educação¹ que passou por adequações para se tornar um canal oficial do ensino remoto, com roteiros de estudos e rotinas pedagógicas feitas por educadores da rede, isto posto, as escolas, quinzenalmente, passaram a disponibilizar esse material em sua página. O portal (repositório de atividade para acesso da comunidade) juntamente com o correio eletrônico, canal oficial de comunicação entre a equipe gestora e a secretaria de educação, foram os meios institucionais de comunicação disponíveis da Seduc com a equipe gestora, professores, pais e alunos.

Com a introdução do ensino remoto, percebeu-se as deficiências das ferramentas de comunicação das escolas com os alunos e toda a comunidade escolar, como a capacidade de armazenamento bastante limitado do correio eletrônico institucional e a impossibilidade de ligações via telefone, já que as

¹ <https://egov1.santos.sp.gov.br/salavirtual/>

escolas são equipadas apenas com telefonia fixa e as atividades presenciais foram suspensas. Dessa forma, as equipes gestoras perceberam a necessidade de implementar outras formas de comunicação para que pudessem estabelecer contato com alunos e responsáveis. Assim, optaram pela utilização de redes sociais e aplicativos de mensagem.

Foi implementada também a distribuição de material impresso, pensando em contemplar a comunidade escolar que não tem acesso à tecnologia digital e quando a possuem, em muitos casos, é apenas através de pacotes de dados móveis para acesso à internet¹, insuficiente para que os estudantes consigam ter um pleno acesso às atividades propostas no portal da educação.

No mês de abril, período em que os docentes encontravam-se em recesso escolar, que foi seguido de férias, a SEDUC enviou material impresso, elaborado pelos próprios técnicos da secretaria, para ser distribuído a todos os alunos. Além do material elaborado pelos técnicos da SEDUC, os alunos receberam também o livro “São Paulo faz escola”, volume 1, com conteúdos dos componentes curriculares de português e matemática, produzido pelo governo de São Paulo, oferecido aos alunos da rede estadual. Já no mês de julho, os alunos receberam o volume 2, do livro “São Paulo faz escola”, dessa vez, com atividades dos diversos componentes curriculares.

A decisão acerca da melhor estratégia de comunicação a ser seguida para viabilizar a comunicação com as famílias/ alunos foi deixada sob a responsabilidade de cada escola, levando-se em conta as especificidades do território em que cada escola se insere. A maioria das Unidades Municipais de Educação (UME) optou pelo uso das redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Apesar do uso cotidiano pela maioria das pessoas de alguma das TDIC, o momento obrigou o uso como ferramenta de trabalho e estudo aos professores, alunos e membros das equipes técnicas.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, antes mesmo da suspensão das aulas presenciais, havia um movimento de formação de professores visando o uso das TDIC na escola, já que a rede passa gradativamente por um fornecimento de tecnologia por parte da administração, em espaços escolares que se designou “Estudioteca²”.

O pensamento formativo estava voltado aos “novos equipamentos”, em sala de aula ou em um espaço designado para melhor receber os novos equipamentos. No entanto, a pandemia trouxe outra realidade, o uso das TDIC

1 Segundo levantamento feito em uma escola de ensino fundamental II da rede municipal no mês de maio de 2020, 93% dos alunos afirmaram ter acesso à internet, enquanto 83% afirmaram ter serviço de wifi disponível.

2 Estudioteca, pensando na criação de uma política pública de pacificação restaurativa com o foco na Cultura de Paz e do Diálogo, a Prefeitura de Santos, por meio da Secretaria de Educação, promulgou pelo Decreto no 6.935 e pela Portaria nº 173/2013 de 17 de outubro de 2014, institui e nomeou uma Comissão de Gestão para a implementação e acompanhamento do Programa Justiça Restaurativa, pretendendo-se tornar uma Cidade Educadora-Restaurativa. Dito isso, tínhamos como objetivo: “Potencializar a aprendizagem a partir da criação de um espaço que desenvolva as competências do século XXI e promova novas oportunidades de experimentação dos recursos digitais.” E é neste ponto em que chegamos a concepção da Estudioteca. IN: <https://tellus.org.br/conteudos/artigos/estudioteca-cocriacao-educacao-futuro/> acessado em 10/09/2020.

tornou-se essencial, mesmo que apenas de forma virtual. O desafio apresentado foi adequar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, antes analógicas, aos meios digitais, com objetivo de oportunizar comunicação, interação e envolvimento aos seus alunos.

Não podemos esquecer que os professores, em sua maioria, foram alunos da escola tradicional, ou seja, aprenderam por meio de livros e da experiência inquestionável de seu professor, com a consideração de que o futuro é semelhante ao passado, de certa forma “imutável”, como indica Dewey (1976) em seus estudos, ignorando-se as mudanças constantes do mundo em que se vive.

Diante da pressão do momento, que exigiu adaptação de rotinas pessoais e profissionais, equilíbrio emocional, adequação de equipamentos tecnológicos pessoais, imprescindíveis para o andamento do ensino remoto, os professores tiveram que reinventar seu fazer pedagógico, associando-o ao uso das tecnologias.

De acordo com as diretrizes da Portaria nº 33, de 21 de maio de 2020, da SEDUC, o ensino não presencial tem como premissas:

I- a implementação de estratégias colaborativas, encadeadas e em rede para chegar a 100% dos alunos; II - a escuta e estreitamento dos vínculos com as famílias; III - a construção do trabalho colaborativo entre professores, com base na escuta das famílias e na identificação do que consideram essencial no currículo para a adaptação desses conteúdos a propostas possíveis de serem mediadas pelas famílias e/ou que as crianças possam dar conta autonomamente; IV - a exploração e uso de diferentes linguagens: vídeos, áudios, desenhos, cards, redes sociais, materiais impressos, de forma a chegar de diferentes maneiras aos diferentes perfis de estudantes e famílias; V - o reconhecimento dos saberes das famílias e articulação das atividades afinadas com estes saberes para que façam sentido no contexto das casas (SANTOS, p.31, 2020d).

Diante do enorme desafio a ser enfrentado, uma vez que a proposta é atingir a todos, o que demandou uma imersão no universo do ensinar e aprender por meio das tecnologias digitais, antes tão distantes de educadores e alunos. Dessa forma, a Senutec ofereceu um aparato formativo, em conjunto com os demais formadores da Secretaria de Educação, no sentido de municiar professores e equipes gestoras no trabalho de comunicação com alunos e seus familiares.

Entre as ferramentas aprimoradas durante o período remoto, podemos citar o Centro Virtual “Darcy Ribeiro”, ¹denominação dada ao ambiente na plataforma moodle, destinado aos profissionais do magistério. Esse espaço conta com informações relevantes à prática pedagógica neste período, entre elas: o que são e no que se fundamentam as metodologias ativas, como fazer e desenvolver o trabalho remoto, o passo-a-passo de cada aplicativo, plataforma ou site e experiências com entrevistas e especialistas, apontando como desenvolver um bom trabalho com o uso de tecnologias.

Entretanto, professores e equipes gestoras sinalizaram que precisavam de mais, com toda razão, somente tutoriais, normativas e portarias oficiais não são

1 Nome dado em referência ao Centro de Formação Darcy Ribeiro, que integra um dos espaços de formação da Secretaria Municipal de Educação, bastante conhecido pelos educadores da rede de ensino santista.

suficientes para que o professor consiga utilizar as ferramentas digitais com segurança. A SEDUC então, por meio do Departamento Pedagógico, organizou grupos compostos por formadores, denominados “Grupos Guardiões” que ficariam responsáveis por acompanhar, tirar dúvidas, subsidiar o trabalho que estava sendo desenvolvido pelas escolas. O contato direto com seus guardiões possibilitaria um acompanhamento mais próximo entre escolas e Secretaria de Educação nas orientações pedagógicas necessárias.

As formações, iniciadas após o início do ensino remoto, através de videochamadas, para uso de recursos digitais pontuais, foram formas importantes de comunicação estabelecidas. Além de reuniões de orientação, o contato entre formadores, professores e gestores, demonstrando as funcionalidades de algum recurso ou plataforma, foi uma experiência crucial para que os gestores e professores pudessem superar a resistência e o medo das novas ferramentas de aprendizagens, sentimentos comuns neste período.

Superado o primeiro momento de adaptação, professores e equipes gestoras assimilaram a necessidade de perceber estratégias novas que pudessem auxiliar nas práticas de ensinagem como nos mostram alguns trechos de ponto de observação¹ dos encontros formativos remotos realizados pelos técnicos da SENUTEC

“Muito necessário, as dicas e esse tipo de formação, porque às vezes mesmo procurando tutoriais a gente não consegue utilizar tudo o que tem nos app. E nesse formato de reunião, dá pra tirar dúvidas na hora (Sem identificação, 05/09/2020).”

No final de cada formação utilizamos alguma ferramenta digital de escuta, no intuito de avaliar a experiência formativa ofertada. Podemos apontar no relato acima que a participante compartilha a necessidade de ajuda na experientiação dos aplicativos, mesmo que de forma remota.

Em outro relato o professor avalia a necessidade de mais encontros formativos, pois julga que seu conhecimento em tecnologia não é suficiente. “Talvez precisaremos de mais encontros para ampliar os conhecimentos (Sem identificação, 01/09/2020).”

Em outro encontro a mesma necessidade é informada por outro docente. “Obrigada pela oportunidade! Gostei da formação dar uma pincelada nos aplicativos. Se possível, façam mais formações com esses e outros aplicativos úteis nas aulas remotas (Sem identificação, 05/09/2020).”

Se em fevereiro percebemos pouco interesse nas formações em tecnologia digitais por parte dos professores, a pandemia mudou a conjuntura, colocando ao professor o desafio de acessar o aluno que agora não está na sala de aula e com recurso que não é mais a lousa e o giz e sim um recurso que o professor não está acostumado a perceber como recurso didático.

Acreditamos que a história sempre tem dois lados e o lado positivo da pandemia foi uma busca por novos recursos didáticos e de comunicação que

1 Ponto de observação é nome dado ao instrumento de escuta do professor para avaliar o trabalho e conteúdo da formação
https://drive.google.com/file/d/1PK4_jvi96faqP6CGvWqPkqQpnubciytV/view?usp=sharing

antes eram desvalorizados por parte da comunidade docente, sendo habilidade só de alguns entusiastas.

Em nossas formações na realidade de pandemia, discutimos metodologia e ferramenta para que o professor conquiste mais autonomia e consiga diversificar suas práticas, assim como aponta Pimenta (2005), ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo.

Para que o protagonismo do professor apareça é necessária a troca de experiências, a instrumentalização de práticas que melhor atendam ao professor, além da discussão da metodologia mais adequada para acessar o aluno. Todo esse processo tão rico, com tantas atividades e materiais produzidos pela SENUTEC não teve o tempo suficiente de maturação por parte do professor, já que ele precisou se adaptar a esse “mundo novo” junto com o aluno dentro do ensino remoto.

Conclusão

A experiência Santista nos mostra que, embora nenhum município tivesse dentro de uma gaveta um plano pronto com ações para uma pandemia, este momento serviu como uma lente de aumento para todos os pontos nevrálgicos dos sistemas educacionais.

Percebeu-se, nesse contexto, a importância do vínculo pedagógico criado entre professores e alunos, fundamental para garantia de sucesso na aprendizagem neste momento de ensino remoto, subsidiado, na maioria das vezes, pelas tecnologias digitais.

A devolutiva dos professores às formações recebidas foi positiva, segundo comentários feitos por eles, o que nos faz refletir sobre a importância da formação ao professor, em busca da integração da educação com a tecnologia, tornando acessível o uso adequado e pedagógico dos meios tecnológicos, incentivando o protagonismo e mediando o processo de aprendizagem, em busca de uma forma de aprendizagem mais horizontal, democrática e autônoma.

Ainda estamos caminhando e longe de um patamar ideal, mas tivemos avanços consideráveis neste período de ensino remoto que agilizou, e muito, a aproximação dos professores, antes tão reticentes e receosos ao uso de tecnologias em seu fazer pedagógico.

É inegável considerar que a decisão pedagógica de investir massivamente neste processo formativo, contribuirá para que esses investimentos não sejam perdidos, políticas de infraestrutura das escolas como as que estão sendo realizadas, podem motivar professores e equipes a colocar em prática todo o conhecimento que estão adquirindo e proporem projetos mais arrojados de escola e educação.

O desafio depois da pandemia será o de não se perder esta aproximação, para um retorno às atividades tradicionais de sala de aula e isso, acreditamos que tenha que ser feito por meio de investimento formativo, visando a consolidação de um ensino e aprendizagem significativos.

Referências

BRASIL. Educação e Pandemia. Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=87211:ano-letivo-podera-ter-menos-de-200-dias&catid=12&Itemid=86> Acesso em: 30 maio 2020.

DEWEY, J. Experiência e Educação. Textos fundantes de Educação. SP: Companhia Editora Nacional, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito[S.l: s.n.], 2005.

SANTOS (Município). Decreto nº 8.889, de 16 de março de 2020a. Estabelece medidas de contingência para prevenção do coronavírus no âmbito da administração pública direta e indireta do município de Santos, e dá outras providências. Santos, SP, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/888/8889/decreto-n-8889-2020-estabelece-medidas-de-contingencia-para-prevencao-do-coronavirus-no-mbito-da-administracao-publica-direta-e-indireta-do-municipio-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2020

SANTOS (Município). Decreto nº 8.896, de 19 de março de 2020b. Declara o estado de emergência no município de Santos, em razão da necessidade de adoção de medidas preventivas do contágio do coronavírus, adota medidas temporárias de enfrentamento da propagação e contágio, e dá outras providências. Santos, SP, 2020b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/889/8896/decreto-n-8896-2020-declara-o-estado-de-emergencia-no-municipio-de-santos-em-razao-da-necessidade-de-adocao-de-medidas-preventivas-do-contagio-do-coronavirus-adota-medidas-temporarias-de-enfrentamento-da-propagacao-e-contagio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS (Município). Decreto nº 8.898, de 20 de março de 2020c. Declara o estado de calamidade pública no município de Santos, adota medidas adicionais ao decreto nº 8.896, de 19 de março de 2020, e dá outras providências. Santos, SP, 2020c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/890/8898/decreto-n-8898-2020-declara-o-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-santos-adota-medidas-adicionais-ao-decreto-n-8896-de-19-de-marco-de-2020-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS (Município). Portaria nº 33/2020- SEDUC, de 21 de maio de 2020d. Dispõe sobre as diretrizes para o início das atividades pedagógicas não presenciais nas Unidades Municipais de Educação (UMEs) no ano letivo de 2020, durante o período de Pandemia, e as orientações para a sua realização e para os registros durante a restrição das atividades escolares presenciais. Diário Oficial de Santos, Santos, SP, 22 de maio de 2020d. p.29-33. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-05-22>. Acesso em 10 set. 2020.

CORREÇÃO DE CADERNO: UM MÉTODO PEDAGÓGICO, EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19, NO ÂMBITO ESCOLAR: PRAXI DOCENTE: UMA METODOLOGIA ATIVA, EM VIRTUDE DAS AULAS NÃO PRESENCIAIS PROVENIENTE DO CORONA VÍRUS, NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA

Márcio Laranjeira Anselmo¹, Everton de Sousa Matos²,
Hemily Leal Pinto³, Matheus Trindade de Oliveira⁴

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido, objetivando as correções de caderno de oito turmas do ensino médio, sendo por sua vez 4 salas de 1ª e 2ª série. A proposta foi fundamentada pela abordagem qualitativa, agregado ao método etnográfico, e sistematizada pelo professor de Biologia. Metodologicamente, o levantamento total de cadernos, foi essencial para respectivamente a entrega dos cadernos viessem ser desenvolvida e estabelecendo o protocolo adotado pela regulamentação da saúde. Na sequência em salas divididas, de 10 a 14 de Julho, docentes, realizaram as correções do material didático, registrando, contudo, o quantitativo de participações por alunos, de acordo com turmas, séries e turno. Como resultados, o quantitativo apresentado foi 276 correções, 133 da 1ª série, de um total de 160, além de 143 cadernos de 160 estudantes da 2ª série. Portanto o método estabelecido pelo professor regente foi importante, para comprovar que, mesmo sabendo de inúmeras lacunas expostas no ensino, diante da problemática do COVID 19, verifica-se que, a tecnologia limitada, ainda sim, consegue alcançar um percentual significativo ao ensino aprendizagem, sobretudo, de acordo com realidades existentes no ensino a distância adotada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino SEDUC do Amazonas com o programa aula em casa.

Palavras-chave: Biologia, estudante, COVID-19, cadernos, acompanhamento.

Introdução

A realidade da educação básica é um dos assuntos mais comentados, em tempo da pandemia do Corona vírus, especificamente o COVID – 19. Tudo isso, diante de inúmeros fatores que tange o sistema adotado pelas secretarias estaduais de educação, nos mais diversificados estados brasileiros, tal qual, se destaca o Amazonas, em relação ao sistema de estudo remoto, pois encontrar alternativas que possibilita achar soluções para as lacunas existentes no método estabelecido foi um desafio relevante, propondo atinar medidas para avaliar o rendimento do corpo discente da Escola Estadual Deputado Vitais de Mendonça,

1 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. SEDUC – AM.
marcio.anselmo@seducam.pro.br

2 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. SEDUC – AM
everton.matos@seducam.pro.br

3 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. SEDUC – AM.
hemily.leal30@gmail.com

4 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. SEDUC – AM.
mt.oliveira91@gmail.com

no município de Itacoatiara-Am. Mediante a isso, objetivar metas para alcançar o alunado em diferentes aspectos, principalmente propondo deixá-los em ação, está entre as referências dos PCNs+, assim como, sugestões embasadas nas propostas curriculares nacionais da educação básica, de acordo com a realidade das secretarias de educação de cada estado brasileiro, com as paralisações das aulas presenciais, desafiando assim, toda constituição do corpo discente, em várias áreas do ensino.

Nesta perspectiva, as competências e habilidades desenvolvidas por meio do professor regente, são provenientes da credibilidade embasada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que ratifica a importância do professor usar os artifícios metodológicos, aperfeiçoados ao longo das jornadas de trabalho ministrado no ensino aprendizagem. Consoante a isso, atendendo a proposta da PNLD (2017) professores desenvolvem soluções, derivado dos diversos livros didáticos, fazendo com que, estudantes pudessem estar em plena ação pedagógica, com atividades em casa.

Neste contexto, sustentado por Perrenoud (1999, p. 78) a prática da correção de exercícios nos cadernos dos alunos do ensino médio, precisa ser discutida como função formativa no processo de avaliação. Para tanto, é oportuno se reportar, inicialmente, a um dos conceitos que, define a avaliação formativa como toda estimativa que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo, motivacional, e entre outras realidades, ocupando o estudante com tarefas.

Sendo assim, ao aplicar o conceito à prática, Afonso (2009) observa que tal processo formativo pode ser realizado por meio de uma pluralidade de métodos e técnicas, os quais vão desde os recursos que auxiliam o acompanhamento do professor e os registros do progresso do aluno até as diferentes formas de interação pedagógica, buscando, entretanto, melhorias neste quesito.

Portanto, as correções dos cadernos, foi um dos métodos encontrado pelo professor, nomeadamente, para avaliar o grau de aprendizagem e acompanhamento dos alunos, diante do modelo do estudo remoto, tal qual, supriu as lacunas na educação para vários estudantes, durante o período do pico da propagação do Corona vírus. Desta forma, o presente trabalho, objetivou-se em adotar um sistema de avaliação de correções de cadernos, com os alunos do componente curricular Biologia, visando o acompanhamento do desenvolvimento de atividades, durante a pandemia, na qual, os professores monitores, elaboraram e encaminharam por meio do canal de comunicação do Whatsapp, possibilitando assim, um retorno, para comprovar, o comprometimento dos estudantes, diante da alternativa encontrada, pelo corpo docente da instituição de ensino, pensando no bem comum, mesmo sabendo da realidade de cada família.

Imagem: Correção de caderno na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça

Fonte: Professor pesquisador do Componente Curricular – Biologia

Desenvolvimento

Metodologicamente a presente experiência foi sistematizada, de acordo com as realidades obtidas através da organização da equipe gestora no ambiente escolar, em consenso dialogado entre professores, mormente, usando a abordagem qualitativa do eixo pedagógico, para fundamentar a proposta de ação, havendo segurança, tanto do corpo docente, assim como, os cuidados com os alunos, nas entregas e correções dos cadernos. Pois essa sistemática adotou etapas distintas, justamente, evitando assim, aglomeração, e respeitando o decreto de distanciamento social.

Na primeira etapa, foi desenvolvido um levantamento entre os professores lotados na referida escola, averiguando o quantitativo de cadernos, que cada profissional iria corrigir. Simultaneamente, com o apoio do setor pedagógico da escola, todas as turmas foram comunicados, em textos explicativos, através de grupos de Whatsapp, que tiveram como monitores, professores que lecionam no magistério escolar, que notificaram os alunos e seus responsáveis, em relação à entrega dos cadernos, para que o corpo docente pudessem realizar as correções de todas as atividades, encaminhadas por meio do ensino remoto, e, em virtude da mesma, executar pontuações aos alunos, suprimindo as ausências das notas do 1º e 2º bimestre.

Consoante à segunda etapa foi marcado a data, e dentro do protocolo estabelecido, cada aluno, ou pais e mães, realizaram a entrega dos cadernos, respeitando neste sentido, os horários e dias estabelecidos pela equipe gestora, que articulou para cada turma e série, um horário específico, executando assim, as entregas dos materiais didáticas, na instituição de ensino aprendizagem.

Respectivamente a terceira etapa, em salas totalmente divididas, ajustado no período de 10 à 14 de Julho, cada professor, realizou as correções dos cadernos, e na mesma proposta, registraram o quantitativo de alunos que participaram por turmas e séries dos turnos matutino e vespertino, designadamente com os alunos do Componente Curricular – Biologia, com alunos da 1º e 2º série do ensino médio, da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, em Itacoatiara – AM.

Diante do êxito apresentado, observa-se que mesmo em tempos da pandemia do COVID-19, a classe discente, apresentou significativos esforços, tentando encontrar métodos que buscassem sanar as ausências das aulas presenciais. Para Dominique et al., (2008), as correções de cadernos, sempre

serão um artifício verdadeira, tal qual, o professor tem a ótica de analisar, os mecanismos essenciais, para atribuir notas ao corpo discente. Por outro lado, Alves (2013) ratifica o verdadeiro comprometimento, é aquele que é externado com veracidade dos fatos. Cury (2007) afirma, não há nada melhor, do que lembrar o tradicionalismo escolar, através de correções de cadernos, que analogicamente, o professor regente, tem a sensibilidade e a competência de identificar, cada vírgula, ponto, e coerências linguísticas de acordo com o conteúdo trabalhando, e o formato de desenvolvimento de atividades por parte dos alunos, diante de inúmeras disciplinas bem como a de Ciências, humanas, exatas e entre outras dos eixos da educação básica atual.

Além disso, o professor do turno vespertino da disciplina de Biologia apresentou como quantitativo, 276 correções, sendo por sua vez, 133 de 4 turmas da 1ª série, de um total de 160 possíveis, e, no mesmo sentido, 143 cadernos de um total de 160 estudantes da 2ª série. Embasado na literatura de Chartier e Anne-Marie (2007) as correções de cadernos, é uma cultura escolar, que provam de fato, o acompanhamento do corpo discente, diante de muitas realidades no espaço cotidiano do campo escolar. Pois fundamentado nos estudos de Sousa e Santos (2007) afirmam, a sociedade escolar educativa é uma das razões e métodos adotados por infinitas escolas, para comprovar através das correções dos cadernos, as inúmeras ações do professor.

Com base nas informações, Magalhães et al., (2018) contribui por, mas que exista a perfeição no campo da educação básica será sempre importante à remodelação de propostas que possam visar um acompanhamento pedagógico no século XXI, afinal, a educação estará propícia a passar realidades, que somente o homem, será capaz de compreendê-la, e ao mesmo tempo, encontrar soluções que proliferam caminhos viáveis a desencadear expectativas aos alunos como o momento atual, que entre muitos aspectos, a pandemia se generalizou no contexto da sociedade.

Conclusão

Os cadernos, mais do que meros objetos acessórios das atividades desenvolvidas em sala de aula, são materiais cuja utilização organiza e imprime características à dinâmica escolar. Portanto, possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno, registrando as informações quanto aos conteúdos ensinados, a comunicação entre pais e escola; bem como entre professor e aluno, e, sobretudo, externando quantitativo significativo quanto ao acompanhamento e verificando o grau do estudo remoto

em plena pandemia da COVID-19, usando o Programa Aula em Casa, instituído pelo Governo Estadual do Amazonas.

Referências

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, V. Tarefa escolar como estímulo à aprendizagem. Curitiba, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Química, Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, Novembro. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 21. Agosto. 2020.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 2. Ciências da natureza, Biologia e suas tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL (País) Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

CHARTIER, ANNE-MARIE (2007). Cadernos escolares: organizar os saberes escrevendo-os. Revista de Educação Pública. Universidade Federal de Mato Grosso. V. 16. Nº 32. www.ie.ufmt.br/revista.

CURY, Helena Noronha. Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, 2008.

MORAN, J. Novos desafios na educação: a Internet na educação presencial e virtual. Pelotas. Rio Grande Sul, 2001.

PERRENOUD, P. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M.M.M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. Estilos da Clínica, v.13. n. 24, p. 98-121, 2008. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/Base> . Acesso em: 18 de Setembro. 2020.

SANTOS, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. Em Beatriz de Paula Souza (org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SOUZA, M. P. R; SANTOS, A. A. C. Cadernos escolares: Como e o que se registra no contexto escolar. Universidade de São Paulo, 2005.

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVAS: AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO CONTEXTO DO PIBIC-ENSINO MÉDIO

Marcio Roberto Pereira¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Desconsiderada ou pouco estudada no contexto dos currículos escolares, a influência da cultura dos povos indígenas e africanos no processo de formação da nação brasileira torna-se obrigatória a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 que regulamentam a abordagem da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Apresentando currículos e práticas de aprendizagem com um caráter eurocêntrico, observa-se que as instituições de ensino, em todos os níveis, não possuem ações afirmativas coordenadas, somente de forma muito fragmentada, sobre a inserção da cultura dos povos indígenas e africanos; reforçando e mantendo a exclusão, o racismo e o preconceito. Assim sendo, esse trabalho tem como objetivo fazer uma análise dos resultados dos projetos de pesquisa, contemplados pelo Programa PIBIC-Ensino Médio, nas escolas de Assis e região entre os anos de 2018 a 2020. Todos os projetos tiveram como tema a presença das literaturas africanas de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Os dados da pesquisa foram oriundos de entrevistas de alunos e professores, encontros com discentes para discussão de obras literárias e temas pertinentes ao assunto e a participação dos bolsistas em eventos que propiciaram a veiculação dos resultados das pesquisas.

Palavras-chave: Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08; PIBIC-Ensino Médio; Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Introdução

[...] o escritor é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Porque só assim ele viaja entre identidades. E é isso o que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade (COUTO, 2005, p. 59)

A promulgação das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), representou um importante passo no processo de implementação de políticas públicas e sociais no contexto de formação escolar. Apesar da falta de adesão de muitos estabelecimentos de ensino, tanto pela carência de mobilização da sociedade quanto pela ausência de fiscalização de poderes públicos, muitos

¹ Pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP (Araraquara), Doutor e mestre em LETRAS pela UNESP (Assis). É professor na Unesp (Assis) na área de Literatura Portuguesa. Membro do BRASA - Brazilian Studies Association e da AIL - Associação Internacional de Lusitanistas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa "Memória e Representação Literária". É pesquisador associado à Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos (SEO) e à Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Contato: marcio.pereira@unesp.br <https://orcid.org/0000-0003-4311-9629>

projetos são desenvolvidos no contexto da escola e das universidades. Apesar de algumas políticas públicas, como o “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2020¹” (BRASIL), promoverem um apagamento de muitos temas relacionados à inserção da diversidade² ou uma instrumentalização da arte e da cultura, as discussões travadas na sociedade, pela banalização de uma violência seletiva que afeta jovens negros e/ou pobres, o debate sobre a diversidade está presente no cotidiano escolar a partir de ações afirmativas isoladas

Desenvolvimento

Como é possível observar no trecho abaixo, nem mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, possui uma política concreta e específica para a diversidade e em sintonia plena com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

Dessa forma, como assinala a BNCC, é necessário que os estudantes dos Anos Finais possam entrar em contato com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras” que sejam “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (BRASIL, 2017, p.154). Isso implica que as obras devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as). (BRASIL, 2017)

Esse questionamento histórico, político, social, artístico e cultural é perceptível quando há uma aproximação entre a escola e a universidade. Em especial, o projeto aqui desenvolvido desfoca a visão eurocêntrica da abordagem das literaturas de Língua Portuguesa e mira no seu contexto de origem, considerando o debate e a leitura de obras que compartilham a mesma língua, a partir de pontos de vista diferentes. Constrói-se, dessa forma, uma pluralidade de subjetividades que busca o questionamento de um conceito estático de cultura.

Assim sendo ao analisar os resultados dos projetos de pesquisa, contemplados pelo Programa PIBIC-Ensino Médio, nas escolas de Assis e região entre os anos de 2018 a 2020, observa-se que, apesar de muitas obras de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa serem contempladas pelo edital PNLD, não há espaço no ambiente escolar para a abordagem dessas obras porque não há uma política de formação que busque transcender a formação de *leitores-fruidores*, conforme os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 154).

1 Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>

2 A primeira versão do edital Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020, publicado em outubro de 2018, sofreu diversas mudanças a partir de um “Aviso de alteração”, publicado Diário Oficial União na edição do dia 2 de janeiro de 2019. Entre as mudanças está a supressão da palavra “quilombola”, no item sobre a obrigatoriedade da cultura e história afrobrasileira e indígena no contexto, e do trecho “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”. No dia 9 de janeiro, devido à péssima repercussão e pressão de diversas entidades, o “Aviso de alteração” foi cancelado.

Na análise das pesquisas e desenvolvimento dos projetos de PIBIC-Ensino Médio na E. E. Ernani Rodrigues, na cidade de Assis-São Paulo, e na E. E. Antonio Fontana, em Frutal do Campo, distrito de Cândido Mota – São Paulo, observa-se que o ensino de literatura é realizado de forma diluída nas disciplinas de Língua Portuguesa. A ausência de uma biblioteca, como é o caso da escola Antonio Fontana, também dificulta o processo de implementação de políticas públicas que favoreçam a diversidade. É importante salientar que, os projetos do PIBIC-EM foram desenvolvidos a partir da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista- FCL- Assis.

Apesar de contextos sociais distintos, as duas escolas tiveram como temas a representação da infância, da guerra e do exílio em contos de escritores das literaturas africanas de Língua Portuguesa; em especial, Moçambique, Cabo Verde, Angola e Brasil. Os bolsistas eram alunos do Ensino Médio da própria escola, sendo responsáveis, juntamente com professores e o orientador da pesquisa, em divulgar e desenvolver debates sobre as seguintes obras:

Obra	Autor	Pais de origem
Estórias abensonhadas	Mia Couto	Moçambique
Contos do nascer da terra	Mia Couto	Moçambique
Vozes anoitecidas	Mia Couto	Moçambique
Cada homem é uma raça	Mia Couto	Moçambique
As andorinhas	Paulina Chiziane	Moçambique
A cidade e a infância	Luandino Vieira	Angola
Luuanda	Luandino Vieira	Angola
Os da minha rua	Ondjaki	Angola
Camões Crioulo e as Histórias das Ilhas	Mana Guta	Cabo Verde
Facécias e Peripécias	Orlanda Amarílis	Cabo Verde
Insubmissas Lágrimas de Mulheres	Conceição Evaristo	Brasil
Angu de sangue	Marcelino Freire	Brasil

A inserção de tais obras¹ no contexto da escola gerou inúmeros questionamentos sobre o processo de construção da história por um ponto de vista que, muitas vezes, centrados em conteúdos para a preparação técnica ou para vestibulares; esquematizam a literatura em cânones que repetem uma narrativa, ou linha uma histórica, que exclui os pontos de vista, a arte e a história dos povos indígenas e africanos; reforçando e mantendo a exclusão, o racismo e o preconceito.

É importante notar que o primeiro impacto nas rodas de análise entre professores, pesquisador e discentes sobre as obras escolhidas, se refere à

¹ A maioria das obras listadas estão presentes em edições do PNLD e por isso trazem um “caderno do professor”.

surpresa no tratamento da linguagem e de como as percepções de realidade mudam de acordo com a manipulação técnica do escritor.

Para que a função utilitária da literatura — e da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 136.)

Assim sendo, ao se configurar como um direito, segundo Antonio Candido, e como um instrumento de reflexão sobre o indivíduo e a sociedade, a literatura e, por conseguinte a escola, possuem o dever de ampliar e de organizar a visão de mundo do leitor ao considerar que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente.

Conclusão

Na escolarização adequada, segundo Magda Soares (2006), vários elementos são de grande importância para a formação do leitor: bibliotecas, sólida formação do professor, inserção da literatura no contexto e diálogo com as diversas formas de arte e cultura, tratamento adequado do livro didático e escolha de livros didáticos que sejam de comprovada qualidade e em conformidade com a avaliação do Guia do Livro Didático, proposto no Programa Nacional do Livro Didático- PNLD.

Em suma, a inserção de obras que mostram a identidade do povo indígena e africano efetiva-se plenamente quando há projetos que promovem um estreitamento entre Cursos de licenciatura e o Ensino fundamental e médio.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. [acesso 2020 jul 18] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. [acesso 2020 jul 18] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura, v. 24. n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COUTO, M. Pensatempos: textos de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M.B. e VERSIANI. Zélia M (Orgs). A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EXPERIMENTOS REMOTOS COMO AUXILIARES EM DISCIPLINAS DE CURSOS DE ENGENHARIA SEMIPRESENCIAIS

Luca Nahuel B. Zucoloto¹, Marcos Roberto T. Halasz²,
Harerton Oliveira Dourado³, Adriana Recla Sarcinelli⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Todos os anos o número de pessoas que optam por realizar seus estudos na modalidade à Distância aumentam e uma das maiores barreiras é a dificuldade na realização de experimentos nesta modalidade. A utilização de experimentação em cursos de engenharia é fundamental para o fortalecimento do processo ensino aprendizagem e, a utilização de laboratórios remotos é uma excelente alternativa para estudantes praticarem seus conhecimentos sem impedimentos de tempo e localização. O trabalho visou o desenvolvimento de um sistema capaz de permitir aulas de laboratório de forma remota, permitindo o ensino de disciplinas tecnológicas de cursos de Engenharia à Distância. Para tal foi utilizada a plataforma Arduino acoplada à interface BLYNK de modo a permitir o controle do sistema experimental proposto através de dispositivos móveis como smartphones e tablets. O sistema experimental utilizado foi capaz de permitir aos alunos de uma turma acompanhar o balanço de massa e energia em um tanque bem como determinar a perda de calor pelas paredes do sistema. Desta forma, foi possível observar que o estudo pode ser extrapolado para outros estudos de caso, além de permitir a um aluno realizar um experimento, coletando dados para os respectivos cálculos de forma remota.

Palavras-chave: Experimentos à Distância, Engenharia, Arduino, Tecnologias Remotas.

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) proporcionam novas possibilidades de processos de aprendizagem, comunicação e construção do conhecimento e essas mesmas TIC's, aplicadas em dispositivos móveis, estão cada vez mais acessíveis popularizando os recursos tecnológicos inovadores (Rochadel et al., 2012).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são destinados a apoiar as atividades de educação a distância, oferecendo um conjunto de tecnologias de informação e comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante. Os ambientes virtuais de aprendizagem agregam várias tecnologias e provêm a comunicação, disponibilização de materiais e administração do sistema a ser gerenciado. Dentre os mais famosos AVA's é possível destacar: o Moodle, o Blackboard Learn, o Teleduc entre outros.

1 Engenheiro Mecânico, Ex aluno de Iniciação Científica da FAACZ

2 Professor da FAACZ

3 Professor da FAACZ

4 Professor da FAACZ

Nesta linha, outros recursos que vem sendo utilizados são os chamados Laboratórios Remotos que, de acordo com CAETANO (2019), tem caráter imprescindível no ensino, desde que planejados de forma adequada e fundamentado pedagógico e epistemologicamente, possuindo grande potencial de familiarizar o discente com os métodos da ciência.

De acordo com ROQUE et al. (2017) a utilização de experimentação em cursos de engenharia é fundamental para o fortalecimento do processo ensino aprendizagem e a utilização de laboratórios remotos é uma excelente alternativa para estudantes praticarem seus conhecimentos sem impedimentos de tempo e localização. Quando falamos de laboratórios remotos aplicados à educação a distância podemos citar alguns estudos realizados nos últimos anos e estes estão apresentados na Tabela 1.

TABELA 1- Trabalhos realizados na área de trabalhos envolvendo laboratórios remotos

Ano	Título	Autores	Assunto
2007	Laboratório Remoto baseado em software livre para a realização de experimentos didáticos	OGIBOSKI, L.	Criação de um novo módulo para o sistema, que representa um laboratório remoto para realização de experimentos de aquisição de dados em instrumentos.
2008	Experimentação Remota como suporte a Ambientes de Aprendizagem de Física.	PALADINI, S.	Promove a realização de experimentos no ensino de física em laboratório on-line utilizando a Internet.
2012	Desenvolvimento de aplicações para interfaceamento com experimentos remotos por smartphones	ROCHADEL et al.	Utilização de softwares gratuitos em dispositivos móveis como smartphones como suporte ao ensino de ciências desde as séries iniciais.
2012	Uso do Hardware Livre Arduino em Ambientes de Ensino Aprendizagem	ALVES et al.	Utilização do Hardware Arduino como sistema inteligente capaz de reagir a estímulos dos alunos na experimentação de Robótica.
2014	Utilização da Plataforma Arduino para controle de experimentos remotos de física	HERMES, G.F.N.	Utilização didática do Arduino para construção de dispositivos que contribuam para o raciocínio Lógico, estimulando a aprendizagem de conceitos de eletrônica e mecânica.
2016	Block.ino: Um experimento remoto para ensino de lógica de programação, robótica e eletrônica	CARLOS et al.	Utilização de uma interface chamada Block.ino adaptada para o desenvolvimento de programas computacionais para Arduino controlando

	básica		sensores e atuadores por meio de acesso remoto ao recurso.
2017	Experimentação remota no ensino superior: Linguagens de programação nas Engenharias Mecatrônica e Automação Industrial.	ROQUE et al.	Utilização de experimentação remota na prática do ensino em cursos superiores de engenharia nas áreas de mecatrônica e automação industrial.
2019	Práticas experimentais de Física a distância: Desenvolvimento de uma aplicação com Arduino para a realização do Experimento de Milikan remotamente	BARROS, T.R. e DIAS, W.S.	Realização de um sistema que permite acesso remoto e controle didático de um experimento de física através da internet.
2019	Laboratório Remoto de Física: Uma montagem para os experimentos de acústica e hidrostática	CAETANO, T.C.	É apresentado um conjunto experimental (Acústica e Hidrostática) desenvolvido para o laboratório didático no Instituto de Física da UFI, que podem ser controlado a distância pela internet.

Materiais e Métodos

O presente projeto foi proposto para permitir que os estudantes pudessem se sentir participantes do experimento real e assim terem um aprendizado mais próximo possível da atividade presencial, mesmo longe do ambiente de laboratório. O sistema experimental proposto é indicado para apoiar o entendimento teórico de Balanço de Massa e Energia, bem como princípios de Transferência de Calor, tópicos exaustivamente trabalhados em disciplinas de Engenharia.

Neste experimento um fluido seria aquecido, bombeado e misturado com outro fluido. Sabendo a temperatura de entrada do fluido no reservatório, bem como a temperatura inicial do fluido, seria possível calcular a temperatura em vários momentos e compará-la a temperatura medida, considerando e não considerando perda de calor pela parede do reservatório.

Neste sentido foi montado um sistema que permitiu a integração de três sistemas. O primeiro é o sistema de Hardware que comanda o sistema experimental (segundo) montado no Laboratório de Química I das Faculdades Integradas de Aracruz e, por fim, a interface (Software) que permite o controle remoto do sistema de Hardware.

Hardware

Para preparar uma bancada de experimentos passível de controle à distância, foi necessário utilizar um núcleo de processamento que permitia enviar e receber dados em forma de sinais digitais. Para isso, foi utilizado um microcontrolador da marca Arduino, devido a facilidade na programação e baixo custo. Para conectá-lo a internet foi necessário acoplar um microcontrolador (ESP8266) que permitia que o Arduino se conectasse a uma rede sem fio fazendo conexões TCP/IP usando um conjunto de comandos Hayes.

Além destes dois componentes foram adaptados à Protoboard três (03) termopares (ds18b20), dois (02) módulos reles de 30A (responsáveis pelo controle “on-off” dos equipamentos), além de resistores, jumpers e fonte ajustável para Protoboard. O sistema de Hardware proposto pode ser observado na Figura 1 e foi ligado ao sistema experimental apresentado a seguir.

FIGURA 1 – Sistema de Hardware para controle do sistema experimental

Sistema Experimental

O sistema experimental proposto constava de um tanque com uma quantidade inicial de água à uma temperatura inicial. Este tanque era alimentado com água à temperatura controlada e fixa através de uma bomba peristáltica ligada a um banho termostático. Três termopares foram colocados no sistema, o primeiro no banho termostático, o segundo no interior do tanque de mistura e o terceiro na parede externa do tanque.

Através do balanço de Massa, considerando que toda água que entra acumula dentro do tanque, e o balanço de Energia, é possível calcular a temperatura esperada para a mistura no interior do tanque. Além disso, é possível considerar que existe perda de calor através da parede de vidro do tanque por condução e consequentemente, calcular a temperatura no interior do mesmo com mais precisão e compara-la ao valor medido no terceiro termopar.

O sistema experimental pode ser observado na Figura 2 e foi filmado utilizando uma webcam para permitir que o aluno de forma remota pudesse acompanhar o experimento e recolher os dados experimentais para a realização de seus cálculos e elaboração de seu relatório.

FIGURA 2 – Sistema Experimental de para cálculos envolvendo Balanço de Massa e Energia

Software

O BLYNK é baseado em um aplicativo personalizável que permite controlar remotamente um hardware programável, bem como reportar dados do hardware ao aplicativo. Este software permite compor interfaces gráficas de controle de forma rápida e intuitiva capaz de interagir com placas de desenvolvimento baseadas em Arduino. Além disso, o usuário pode inserir Widgets que implementam funções de controle (como botões, sliders e chaves), notificação e leitura de dados do hardware (exibindo em displays, gráficos e mapas).

A interface foi montada de forma a apresentar de forma remota, em dispositivos móveis como celulares e tablets, as informações suficientes para o aluno acompanhar a prática a ser aplicada. O aluno seria capaz de ligar ou desligar a bomba peristáltica com apenas um toque no botão apresentado na Figura 3, neste momento ele iniciaria a marcar o tempo do experimento. Na parte superior encontrava-se a imagem gerada por uma câmera onde o aluno acompanharia o experimento escolhido bem como o nível de líquido que entra no tanque. Na parte inferior, encontrava-se os medidores de temperatura que serviriam para comparação e cálculo da temperatura no interior do tanque.

FIGURA 3 – Interface para acompanhamento do experimento remoto

Resultados e Discussões

O sistema montado foi submetido a testes que permitiram ao docente realizar o experimento em sala de aula para turmas de 2º e 4º Períodos do curso de Engenharia Mecânica nas Faculdades Integradas de Aracruz (aproximadamente 50 alunos).

O sistema experimental foi montado no Laboratório e os alunos estavam alocados em uma sala de aula no mesmo campus a cerca de 50 metros do laboratório. O experimento foi projetado em Datashow, mas poderia ser assistido individualmente por cada um dos alunos. Antes da projeção os alunos tiveram uma explicação de como seria realizada a prática e como seria a aquisição de dados para montagem da tabela do experimento em questão e determinação dos valores através das equações dos Balanços de Massa, Energia e Transferência de Calor através de parede por condução.

O experimento projetado em Datashow foi realizado em aproximadamente 5 (cinco) minutos e o aluno deveria acompanhar visualmente o volume de líquido dentro do tanque (volume inicial de água e volume adicionado) em cada período de tempo estipulado e as três temperatura, medidas pelos termopares (temperatura da água quente que entra, temperatura do tanque e temperatura na parede externa do tanque) nos mesmos intervalos de tempo.

Através do balanço de massa, foi possível determinar a quantidade de água que estava acumulando dentro do tanque e através de um balanço de energia simples, sem considerar a perda de calor do sistema, calcular a temperatura dentro do tanque (cálculos calorimétricos). Esta temperatura calculada pôde ser comparada com a temperatura medida, como é possível observar na Tabela 2.

TABELA 2 – Cálculos das Temperaturas considerando e não considerando perda de calor pelas paredes

$V_{\text{H}_2\text{O}}$ (mL)	Tempo (s)	T_{inicial} (°C)	m_{fria} (g)	m_{quente} (g)	T_{final} (°C)	$T_{\text{calculado}}$ (°C)	$T_{\text{parede ext}}$ (°C)	L (m)	A (m ²)	$T_{\text{inicial perda}}$ (°C)	$T_{\text{calculada}}$ (°C)
2000	0	25,0	2000	0	25	25	25	0,075	0,042	25,0	25,0
2500	22	25,0	2000	500	33	34	27	0,095	0,054	25,0	33,7
3000	53	34,0	2500	500	37	40,0	30	0,115	0,065	33,7	39,1
3500	85	40,0	3000	500	41	44,3	34	0,135	0,076	39,1	42,9
4000	114	44,3	3500	500	44	47,5	37	0,155	0,088	42,9	45,7
4500	144	47,5	4000	500	46	50,0	39	0,175	0,099	45,7	47,8
5000	173	50,0	4500	500	47	52,0	41	0,195	0,110	47,8	49,5
5500	202	52,0	5000	500	49	53,6	42	0,21	0,119	49,5	50,8
6000	232	53,6	5500	500	50	55,0	43	0,229	0,129	50,8	51,9
6500	263	55,0	6000	500	51	56,2	44	0,247	0,140	51,9	52,7
7000	292	56,2	6500	500	52	57,1	45	0,265	0,150	52,7	53,4

Em cada intervalo de medida também foi possível obter a temperatura na parede externa do tanque, permitindo que fosse calculado a perda de calor para o ambiente por condução e consequentemente o cálculo da temperatura interna do

tanque corrigida. Para este cálculo seria necessário considerar a espessura do tanque (2mm), a constante k (0,8 w/mK) e o nível de água no tanque (L) em cada intervalo de tempo medido.

Os resultados obtidos como dispostos na Figura 4, permitiram observar que considerando a transferência de calor pelas paredes, as temperaturas calculadas são mais próximas das medidas do que aquelas não considerando o efeito.

FIGURA 4 – Comportamento da Temperatura no interior do tanque com o tempo

Ao término do experimento a turma foi questionada sobre as impressões referentes a prática realizada e se a proposta seria bem-vindas nas aulas. Neste sentido, o resultado foi muito positivo onde 85% dos alunos seriam favoráveis a utilização desta forma de experimentação tendo em vista:

A possibilidade de integrar diretamente o experimento à aula expositiva, não sendo necessário realiza-la em outro momento onde seria necessário uma revisão dos princípios do experimento para só assim executa-la;

Não seria necessário deixar o ambiente para realizar a prática;

Permitir que seja remota e ser realizada em outro momento pelo aluno até mesmo de casa.

Conclusão

Foi possível desenvolver um sistema capaz de permitir aulas de laboratório de forma remota, permitindo o ensino de disciplinas tecnológicas de cursos de Engenharia à Distância. O sistema montado utilizou a plataforma Arduino e o aplicativo que permitiu a interface, via internet, com o aluno foi o BLYNK APP.

O Aplicativo desenvolvido permitiu a criação de aplicações que interagem com o hardware, possibilitando a visualização fácil dos dados experimentais e permitindo que o usuário iniciasse o experimento assim que desejasse.

O experimento proposto foi desenvolvido envolvendo os conhecimentos adquiridos na prática de Balanço Material e Energético bem como tópicos de Transferência de calor. Os resultados mostraram a coerência esperada que seria uma maior aproximação dos resultados teóricos prevendo a perda de calor para o ambiente com os valores medidos.

Ao realizar uma aula em outro ambiente fora do laboratório, foi possível levar aos alunos a prática tão necessária a formação do profissional da Engenharia.

Referências

ALVES, R.M., SILVA, A.L.C., PINTO, M.C., SAMPAIO, F.F. e ELIA, M.F., Uso do Hardware Livre Arduino em Ambientes de Ensino Aprendizagem. **Jornada de Atualização em Informática na Educação** – JAIE 2012, Capítulo 8, p. 162-187, 2012.

BARROS, T.R. e DIAS, W.S., Práticas experimentais de Física a distância: Desenvolvimento de uma aplicação com Arduino para a realização do Experimento de Milikan remotamente. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, no 4, 2019.

CARLOS, L.M., LIMA, J.P.C., SIMÃO, J.P.S. e SILVA, J.B., Block.ino: Um experimento remoto para ensino de lógica de programação, robótica e eletrônica básica. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE – 2016). **Anais do V Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. P. 151-158, 2016.

CAETANO, T.C., Laboratório Remoto de Física: Uma montagem para os experimentos de acústica e hidrostática. **SISYPHS – Journal of Education**, v.7, issue 02, pp. 92-118. 2019.

HERMES, G.F.N., **Utilização da Plataforma Arduino para controle de experimentos remotos de física**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Física, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

OGIBOSKI, L., **Laboratório Remoto baseado em software livre para a realização de experimentos didáticos**. Dissertação de Mestrado em Engenharia. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2007.

PALADINI, S., **Experimentação Remota como suporte a Ambientes de Aprendizagem de Física**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

ROCHADEL, W., AQUINO, E.L.C., SILVA J.B., Desenvolvimento de aplicações para interfaceamento com experimentos remotos por smartphones. **Novas Tecnologias na Educação** – CINTED - UFRGS, v. 10, nº 1, julho, 2012.

ROQUE, G.R., SIMÃO, J.P., BILESSIMO, S.M.S., SILVA J.B., NETO, J.M. e IZIDORO, C.L., Experimentação remota no ensino superior: Linguagens de programação nas Engenharias Mecatrônica e Automação Industrial. **Revista de Ensino de Engenharia**, v.36, n.2., p. 96 – 105, 2017.

MEDIAÇÃO REMOTA ONLINE DA DISCIPLINA “INTRODUÇÃO À CIÊNCIA” NA LICENCIATURA EM FÍSICA: PARA ALÉM DO ENSINO INFORMATIVO DA CIÊNCIA

Marcos Pires Leodoro¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho apresenta reflexões sobre a mediação didática online desenvolvida remotamente junto à disciplina “Introdução à Ciência” da Licenciatura em Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em Uberaba – MG. A experiência didática se deu durante o período de julho a setembro de 2020, no contexto da pandemia COVID-19. A disciplina oferece a oportunidade curricular de compressão dos aspectos epistemológicos e históricos da Ciência que possam orientar os percursos acadêmicos dos/as discentes na direção de uma atitude mais crítica e reflexiva com respeito às relações entre Ciência e sociedade. Numa situação de educação remota em suporte midiático digital, o/a professor/a tende a atuar como o/a repórter do telejornal, se dirigindo diretamente à câmara, sem interagir com as imagens de seus expectadores e expectadoras, por conta dos problemas com a infra-estrutura de comunicação, das limitações dos dispositivos eletrônicos (computadores, notebook, celulares etc.) e outras dificuldades. Portanto, há riscos de que o suporte midiático digital favoreça e intensifique o caráter informativo do ensino, em detrimento de uma experiência educativa mais rica que integre os saberes científicos à materialidade cultural do qual eles pertencem. Tais riscos incluem a interação monológica entre o/a docente e os/as alunos/as, assim como a organização enciclopédica do conhecimento veiculada por meio de imagens, palavras escritas, telas digitais, diagramas esquemáticos e pela oralidade. O enfoque do trabalho está na descrição das tentativas empreendidas pelo docente de propiciar aos/às discentes matriculados na disciplina, uma experiência de educação remota *online* que os mobilizasse à participação dialógica nas aulas, assim como incentivá-los à realização de estudos teóricos e, particularmente, de atividades experimentais em suas residências.

Palavras-chave: educação remota; licenciatura em Física; mediação dialógica; atividades didáticas experimentais.

Introdução

Há algum tempo, imaginei a possibilidade de registrar, em vídeo, aulas completas, a fim de que a mediação didática, as interações e participação do/a professor e dos/as alunos/as pudessem ser capturadas *in situ*. Essa intenção surge de uma compreensão da ação educativa como processo complexo e *performativo*. E, portanto, profundamente ligado ao *acontecimento* em sala de aula e outros espaços de ensino-aprendizagem, assim como à *presença* dos atores desse processo.

¹ Professor adjunto do Departamento de Física do Instituto de Ciências Exatas, da Natureza e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: marcos.leodoro@uftm.edu.br.

Nos dias atuais, por meio da educação remota *online* não apenas é possível o registro da situação de ensino mas, se pode considerar que houve uma reversão dos meios. Ou seja, não há apenas uma câmara que registra a ação, mas esta é completamente mediada por aquela, no sentido de que nos dirigimos à câmera para que possamos falar com o/a outro/a. Não dá para não pensar na frase de Marshall McLuhan, “o meio é a mensagem” publicada em 1964 na obra *Understanding Media: the extensions of man* (1964).

No caso da educação remota *online*, o suporte midiático digital interfere profundamente na relação de ensino. As presenças se tornam virtuais. E, nesse caso, não se trata de uma simples oposição entre corpo orgânico e “*bodies in code*” (HANSEN, 2006), mas da compreensão de que a corporeidade está além da pele.

Na experiência atual da educação remota com o suporte midiático digital, por conta dos problemas com a infra-estrutura de comunicação, com as limitações dos dispositivos eletrônicos (computadores, notebook, celulares etc.) e outras dificuldades, nem sempre é possível contar com a imagem facial dos/as alunos/as em tela. Desse modo, o/a professor/a tende a atuar como o/a repórter do telejornal, se dirigindo diretamente à câmara, sem interagir com as imagens (*codes*) de seus expectadores e expectadoras.

Portanto, há o grande risco de que o suporte midiático (meio) digital favoreça e intensifique o caráter **informativo** do ensino (mensagem) em detrimento de uma experiência educativa mais rica que integra os saberes à materialidade cultural do qual eles pertencem. Os perigos associados a isso envolvem o caráter monológico da interação entre o/a docente e os/as alunos/as, assim como a organização enciclopédica do conhecimento veiculada por meio de imagens, palavras escritas, telas digitais, diagramas esquemáticos e pela oralidade.

A título de exemplo do que estamos denominando ensino informativo da Ciência, consideremos o esquema (a) da figura 1, no qual está representada uma interpretação conceitual do fenômeno da refração (desvio da luz na interface entre dois meios distintos).

Em condições reais, o observador só visualizará a imagem “entortada” do lápis, se mirar sobre a superfície da água. Embora a intenção “didática” seja a de descrever o comportamento dos raios de luz para justificar a formação da imagem para o observador representado, isso contribuiu negativamente pois cria a expectativa de que, ao observar lateralmente o recipiente com o lápis imerso na água, o/a aluno/a veja a imagem do mesmo “desviada” tal qual representado no esquema. O formato do recipiente utilizado no experimento (por exemplo, cilíndrico ou com superfícies planas) interfere naquilo que se vê através da superfície transparente. Ainda na figura 1, item (b), se pode ver o registro fotográfico que corresponde a situação verídica da refração da luz, quando o recipiente é visto lateralmente.

Figura 1: (a) Esquema explicativo da refração da luz numa perspectiva de ensino informativo. Fonte: <https://www.ency123.com/2016/12/refraction-of-light-experiment-for-kids.html>. (b) Imagem de um lápis imerso parcialmente na água dentro de um copo (registro fotográfico realizado por uma discente da disciplina de Introdução à Ciência)¹.

Como, em geral, não há contextualizações experimentais no ensino informativo, tende a prevalecer a conceituação da refração um tanto incompatível com a prática e a observação experimental do fenômeno.

A organização do conhecimento no ensino informativo é compatível com o fato de que, no meio informacional, o conhecimento necessita ser “enformado”, ou seja, seguir determinados protocolos e apresentar uma sintaxe própria que possibilite ser convertido em mensagem cuja transmissão demanda determinada organização, processamento e formas de representação do seu conteúdo (FLATO, 2019). É nesse sentido que, uma vez mais, o meio “molda” a mensagem e pode torná-la esquemática, a ponto de interferir nos processos semânticos de significação do conhecimento.

O cenário do ensino informativo tende a ser agravado na situação emergencial da educação remota provocada pela pandemia COVID-19, quando a utilização das plataformas digitais para as aulas *online* se torna a forma privilegiada de continuidade das aulas, enquanto ocorre a brusca mudança dos meios disponíveis para a mediação didática.

O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre a mediação didática *online* desenvolvida junto da disciplina “Introdução à Ciência” da Licenciatura em Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em Uberaba – MG. A experiência didática correu durante o período de julho a setembro de 2020.

O enfoque principal estará na descrição das tentativas empreendidas pelo docente de propiciar aos/às discentes matriculados/as na disciplina, uma experiência de educação remota *online* que os/as mobilizasse à participação dialógica nas aulas, assim como incentivá-los/as à realização de estudos teóricos e atividades experimentais em suas residências.

¹ Fotografia de Samantha de Souza Silva.

Desenvolvimento

A disciplina de Introdução à Ciência é oferecida aos alunos ingressantes da Licenciatura em Física. Contou, no período suplementar emergencial, com duração de dez semanas, com um encontro remoto síncrono por semana de 1h40min e mais um período de 2h30 min de atividades assíncronas em complemento às aulas síncronas.

Dos vinte e sete alunos/as inicialmente inscritos, seis nunca participaram de nenhuma aula ou postaram quaisquer atividades. Dois postaram apenas uma ou duas atividades (do total de oito) e dois outros postaram apenas quatro atividades. O total de concluintes da disciplina foram dezessete discentes.

Todas as aulas foram gravadas e disponibilizadas *online* na plataforma Google Classroom. A participação dos/as discente nas aulas síncronas era facultativa. Durante as dez semanas de duração da disciplina, houve a participação de dez a doze alunos em cada encontro síncrono. Esse último dado resulta de uma observação qualitativa do docente.

Os tópicos abordados na disciplina de “Introdução à Ciência” são: distinções entre senso comum e conhecimento científico, debate “Empirismo X Racionalismo”; o papel dos sentidos na construção do conhecimento científico; o problema da indução e as tentativas de Popper de solucioná-lo; a visão de Thomas Kuhn da Ciência como um “quebra-cabeças”; A abordagem de Galileu Galilei do problema da queda livre dos corpos; as ideias filosóficas sobre a Ciência: Bacon, Kant, Descartes, Hume, Locke, o empirismo de Robert Boyle.

De modo geral, são temas que costumam ser abordados teoricamente. No entanto, nos propusemos à realização de demonstrações experimentais durante as aulas síncronas, de modo a não apenas propiciar maior grau de significação aos temas abordados mas, também, incentivar que os/as alunos/as realizassem atividades experimentais em suas residências, a fim de vivenciarem as vicissitudes do campo científico como diálogo teórico-prático com os fenômenos naturais e tecnológicos. E, então, as reflexões epistemológicas, que costumam ser bastante abstratas para alunos/as ingressantes no Ensino Superior, podem se tornar mais concretas e compreensíveis.

Figura 2. Registro filmico de experimento de queda dos corpos num meio líquido. Ele foi compartilhado por um discente da disciplina “Introdução à Ciência”.

Além das demonstrações síncronas de atividades experimentais e solicitação de que os/as alunos/as realizassem alguns experimentos em suas residências, a mediação didática que realizamos incluiu alguns debates remotos que ocorriam após o encaminhamento de respostas às questões formuladas como atividades assíncronas. Nesses debates, a participação dos discentes se dava por meio de “câmara aberta”, áudio de voz ou mesmo de forma escrita por meio de chat.

Temas abordados na disciplina “Introdução à Ciência”	Mediação didática realizada
Distinções entre senso comum e conhecimento científico.	Utilização do vídeo do “Telecurso 2000” ¹ para problematização da queda dos corpos no ar; Apresentação do experimento de rompimento de uma régua de madeira por meio de um golpe com a mão, estando parte da régua apoiada numa mesa e sob uma folha de jornal.
Papel dos sentidos na construção do conhecimento científico.	Realização caseira e análise do experimento com refração da luz em meios líquidos (água e óleo).
Problema da indução e as tentativas de Popper de solucioná-lo.	Debate remoto sobre as observações experimentais da queda dos corpos com diferentes massas.
Caracterização de Thomas Kuhn da Ciência como um “quebra-cabeças”	Apresentação e debate remoto das montagens virtuais de quebra-cabeças com quatro peças (disponibilizado em arquivo PPT), a fim de evidenciar as regras pressupostas e as soluções propostas (analogia à concepção de “paradigma”).
Abordagem de Galileu Galilei do problema da queda dos corpos.	Apresentação de experimentos com esferas rolando em planos inclinados e realização caseira de queda no ar de esferas com distintas massas.
Ideias filosóficas sobre a Ciência: Bacon, Kant, Descartes, Hume, Locke; Empirismo X racionalismo.	Debate remoto com os/as alunos/as tendo como avatares filósofos da Ciência.
Empirismo de Robert Boyle.	Apresentação de experimentos com bomba de ar, manual e elétrica, a fim de destacar a importância do planejamento do artefato experimental na realização e observação dos fenômenos.

Tabela 1. As mediações didáticas realizadas dos temas abordados na disciplina “Introdução à Ciência”

Procuramos, estrategicamente, evitar a utilização de alguns meios didáticos que poderiam acentuar as práticas do ensino informativo. Optamos pela não utilização de mesa digital para elaboração de esquemas ou sínteses escritas.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=clUr3N0nSdU>. Acesso em 27/09/20.

Preferimos um quadro branco, a fim de mantermos o “espírito” de uma aula presencial mas, com uma visão de “plano frontal” da atuação do docente.

Para a ambientação das transmissões síncronas, montamos a câmara digital num tripê, a fim de capturar não apenas a imagem facial do docente mas um cenário de fundo “intimista” composto por objetos lúdicos, experimentos e pelo quadro branco.

Dispomos de uma segunda câmara digital, a fim de registrar com melhor proximidade e definição os experimentos por nós demonstrados. E, finalmente, fizemos uso de uma *action cam* para a tomada de imagens em *slow motion* que facilitam a observação de fenômenos rápidos, os quais extrapolam a capacidade de percepção dos nossos olhos.

O processo de concepção e realização das aulas remotas *online* que implementamos guarda alguma semelhança com a proposta do *design* instrucional contextualizado sistematizado por Filatro e Piconez (2004). Para a autora, o *design* instrucional contextualizado visa:

descrever a ação intencional de planejar, desenvolver e aplicar situações didáticas específicas que, valendo-se das potencialidades da Internet, incorporem, tanto na fase de concepção como durante a implementação, mecanismos que favoreçam a contextualização e a flexibilização. (idem, s/p.)

Diferentemente dos objetivos do *design* instrucional, os nossos não incluem a preocupação com a sistematização das etapas de desenvolvimento de uma disciplina remota *online*. A emergência da pandemia COVID-19 trouxe a precarização dos processos de mediação didática. No entanto, os momentos em que há o afrouxamento involuntário das estruturas hierárquicas do poder, surgem algumas possibilidades de autonomia e experimentação pedagógicas.

A experimentação pedagógica que nos propusemos a realizar, diz respeito a tentativa de escapatória do ensino informativo, para o qual confluem tantas mazelas da educação em Ciências. Em particular, a exclusão da experiência com os fenômenos naturais e tecnológicos estudados. O pior dos cenários é quando, além do predomínio da transmissão de informações (mensagem), essas últimas condicionam o processo de transmissão (meio), de modo que os sujeitos ocupam o segundo plano e o canal informacional ganha a maior relevância.

Conclusão

Ao término da disciplina, realizamos uma pesquisa com os/as discentes visando avaliar pontos positivos e negativos da mediação remota *online* da disciplina de Introdução à Ciência. Uma das questões formuladas era sobre a necessidade de realização e demonstração de experimentos nas aulas remotas. Pudemos comparar as respostas que recebemos com aquelas de uma outra questão formulada no início da disciplina, relacionada às preferências dos/as discentes com relação ao tipo de atividades de ensino a serem realizadas tais como: debates, apresentações por meio de telas escritas, interação face a face ou, ainda, a desobrigação da participação nas aulas síncronas. Os resultados estão representados na figura 3:

Você considera a realização de atividades e demonstrações experimentais necessária ao desenvolvimento dos conteúdos abordados na disciplina?

● SIM
● NÃO

Durante o Período Suplementar Especial (PSE), nas atividades remotas síncronas ("ao vivo"), você prefere:

Figura 3. O gráfico (a) sintetiza as preferências declaradas dos/as discentes, no início da disciplina, acerca dos tipos de atividades de ensino. Em (b), o gráfico apresenta a aprovação dos alunos à realização de atividades experimentais. Obs.: Os gráficos foram elaborados pelo Google Forms.

Interpretamos que houve uma mudança de perspectiva dos/as discentes em relação às atividades de ensino uma vez que, originalmente, muitos/as optaram pela “apresentação de informação escrita com narrativa oral” e, ao final da disciplina, cem por cento dos/as que responderam espontaneamente à pesquisa (65% do total de concluintes), consideraram relevante a realização de experimentos durante as aulas síncronas e nas residências, nos momentos assíncronos.

Uma vez que o enfoque do presente trabalho é a *performance* docente numa situação emergencial de educação remota *online*, gostaríamos de terminar enfatizando que a experiência de organizar e ministrar a disciplina “Introdução à Ciência” foi trabalhosa, solitária e arriscada. Imaginar que ela pudesse se instituir como rotina de trabalho permanente, é algo que produz grande preocupação e desalento. Seria uma transformação impactante da prática docente, tornando-a sujeita aos protocolos informacionais e burocrática e submetendo o/a docente aos diversos desconfortos ergonômicos.

Como atividade remota, a mediação *online* do ensino pressupõe reconsiderarmos nossas concepções relativas à presença humana no ato educativo. Falamos de uma natureza *indiciária* da educação remota *online*, uma vez que ela pressupõe o exercício de “rastreamento de sinais, indícios, signos que remetem a algum evento, mas sem captá-lo em sua integridade”¹. O corpo além da pele a que nos referimos antes, é a corporeidade do/a outro/a que se propaga por meio de indícios como sua imagem, voz ou escrita codificada e decodificada em código binário e transmitida pelo ciberespaço.

A despeito de que as relações educativas remotas tendem a ser mais indiciárias do que costumam ser presencialmente, é preciso nos preparar para a possibilidade de que as atividades realizadas de modo virtual não voltem completamente a serem realizadas no mundo físico após o término da pandemia COVID-19. Nesse sentido, é necessário prestar muita atenção ao que diz Teixeira (2020, p. 59): “o mundo virtual precisará ser reconfigurado, pois teremos aprendido que, sem ele, não podemos sobreviver”.

Referências

1 Cf.: História e paradigma indiciário. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/historia-paradigma-indiciario.htm>. Acesso em 26/09/20.

FILATRO, Andrea. **Práticas inovadoras de educação mediada pelas tecnologias da informação e comunicação** (Série Universitária). São Paulo: Editora Senac, 2019. Edição do Kindle.

_____; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Design instrucional contextualizado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. XI, 2004, Salvador. **Trabalhos.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/049-TC-B2.htm>. Acesso em 27/09/2020.

HANSEN, Mark B. N. Prefácio. In: HANSEN, Mark, B. N. **Bodies in code: interfaces with digital media.** New York e London: Routledge, 2006. ix-xi
TEIXEIRA, João de Fernandes. Depois da pandemia. **Filosofia Ciência e Vida**, São Paulo, ano 14. Edição 162. p. 59, Junho de 2020.

O USO DE VÍDEO-EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA ANALÍTICA

Profa. Dra. Helga G. Aleme¹, Prof. Dr. André Amaral G. Bianco²,
Mariele Leão Alves³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Uma das grandes limitações dentro do ensino de química está relacionada com as dificuldades de entendimento de conceitos, elaboração e compreensão de modelos científicos. Para o ensino de química, a experimentação se mostrou uma ferramenta valiosa para ajudar nesse papel da aprendizagem dos temas abordados. No entanto, encontram-se dificuldades para a utilização do laboratório, visto que nem todas as escolas possuem corpo docente apto para uso do espaço, ou ainda, há escolas que não possuem laboratórios equipados. Algumas dessas dificuldades encontradas no ensino básico são recorrentes no ensino superior, como falta de reagentes para execução dos experimentos, ou até mesmo espaço físico, ou carga horária limitada para execução dos experimentos. Assim, o uso de mídia audiovisual pode ser um aliado para transpor essa dificuldade na realização dos experimentos. O uso de mídia audiovisual, que consiste em apresentar vídeos que mostram os experimentos de química, apresentam inúmeras vantagens, fazendo uma ponte de construção de conhecimento do aluno, consolidando a parte teórica vista. Porém, existe uma grande dificuldade em encontrar um conteúdo de boa qualidade e que exemplifique de forma eficaz o conteúdo que está sendo apresentado. Pensando nisso, criou-se para alguns conteúdos abordados na área de química analítica, onde quase não se tem conteúdo audiovisual para ser apresentado. Desse modo, construímos vídeo-experimentos para o ensino de titulação de precipitação, para alunos de graduação do ensino superior, especificamente para o curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo.

Palavras-chave: Vídeo-experimentação. Ensino de Química Analítica. Titulação.

Introdução

O ensino de química desde o ensino médio encontra por si só, diversas dificuldades e barreiras para se difundir no meio educacional, seja por falta de instrumentos para o ensino, ou pela falta de laboratório ou pelo fato dos alunos considerarem esse tipo de ensino extremamente difícil, com um pré-conceito formado, acreditando que não possuem capacidade para aprender.

As grandes limitações dentro do ensino de química estão relacionadas às dificuldades de abstração de conceitos, elaboração e compreensão de modelos científicos, bem como o surgimento de concepções alternativas (SANTOS et al, 2013). Além disso, processos constantes de memorização de dados, tabelas e

1 Docente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Universidade Federal de São Paulo: hgaleme@unifesp.br

2 Docente do Departamento de Ciência Exatas e da Terra da Universidade Federal de São Paulo: andre.bianco@unifesp.br

3 Docente do Departamento de Ciência Exatas e da Terra da Universidade Federal de São Paulo: andre.bianco@unifesp.br

informações, que envolvem conceitos matemáticos, que acabam causando desinteresse da maioria dos alunos para aprender química.

Além disso, a compreensão de diversos conceitos em todos os âmbitos do ensino de química se mostra importante na capacitação dos profissionais, como citado por Berton (2015).

A disciplina de Química é importante para entendimento de conteúdos a serem aprendidos pelos discentes durante o decorrer de praticamente quase todos os cursos de nível técnico e superior que cursam para se tornarem profissionais mais capacitados (BERTON. 2015. p.3).

Considerando que para o ensino de química, o uso de experimentação é uma alternativa para auxiliar na compreensão dos assuntos abordados. Passando isso adiante, quando o aluno ingressa em uma universidade, essa insegurança é levada consigo e deixa transpassar no momento de aprendizagem em sala de aula, principalmente quando se vem com uma defasagem do ensino médio.

Assim como muitas escolas de ensino médio, a universidade mantém a estrutura tradicional de ensino com o uso de métodos tradicionais, como lousa e giz, projetores de slides e de forma vertical na relação professor-aluno. Com isso, muita das vezes, não há possibilidade de se realizar experimentação por diversos fatores, a maioria deles relacionados com a infraestrutura, como a falta de laboratório, equipamento de segurança e de reagentes para as atividades experimentais para o auxílio de aprendizagem do aluno causando assim, uma defasagem no conteúdo apresentado.

Para isso, uma alternativa à melhoria do ensino de conceitos abstratos e da escassez de recursos para realização de experimentos em laboratório, consiste em utilizar mídias audiovisuais. Com isso, poderá ser possível auxiliar o estudante para a compreensão do conteúdo apresentado em formato de vídeos experimentais. Segundo Guimarães (2009), a experimentação pode ser utilizada para demonstrar os conteúdos trabalhados, que pode ser usado como facilitador de compreensão do conhecimento.

O uso de mídias como vídeo aulas é muito comum e de muito fácil acesso para o ensino de química geral. Porém, para o ensino de química especificamente para a graduação, raramente é encontrada uma explicação de experimentos em vídeo que seja explícito, ou demonstrando de forma clara o conteúdo abordado. A utilização de vídeos experimentais se comportaria como uma saída prática para melhoria e consolidação do conteúdo apresentado em sala de aula. Segundo Arroio (2006), a força da linguagem audiovisual está no fato de que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos. Isso nos dá a liberdade de poder explorar esse campo, trazendo benefícios de facilitação aos alunos.

Pensando especificamente no ensino do conteúdo de titulometria de precipitação em Química Analítica, o uso de vídeo-experimentação, vem a ser uma metodologia diferenciada e complementar, para consolidação de conteúdo.

A titulação de precipitação é um método volumétrico que se baseia em reações de compostos pouco ionizáveis, com solubilidade baixa e complexos. A reação de precipitação deve acontecer de forma instantânea e deve conceder condições para uma sinalização do ponto final da reação. Esse, na maioria das

vezes, é determinado com o uso de indicadores específicos para as reações abrangidas. Um ponto importante a ser dito, sobre as titulações que se utiliza o cromato como indicador é a sua concentração, pois as soluções mais concentradas são intensamente amarelas e isso dificulta a percepção do ponto final da reação.

Segundo Skoog (1976), Ohlweiler (1974) e Aleséev (1981), muitos métodos de precipitação fazem uso de uma solução padrão de nitrato de prata. Ainda na sequência de raciocínio de Skoog (1976) sobre os métodos de precipitação, podemos citar: Volhard, Mohr, Fajans e Eletroanalítico. Por intermédio desses métodos é possível determinar não só os tradicionais halogenetos (Cl^- , Br^- e I^-) como várias outras substâncias, como AsO_4^{3-} , CNO^- , SCN^- , CO_3^{2-} , CrO_4^{2-} , CN^- , PO_4^{3-} , $\text{C}_2\text{O}_4^{2-}$, BH_4^- .

O método de Mohr, é o mais utilizado e tradicional para a realização de precipitação por titulação. Segundo Jeffery et al (1989), dentre as técnicas volumétricas clássicas, o método de Mohr destaca-se na determinação de cloreto. Conforme o autor Jeffery et al (1989), no método de Mohr, uma solução contendo íons cloreto é titulada com solução de nitrato de prata (AgNO_3) na presença de uma pequena quantidade de indicador cromato de potássio (K_2CrO_4), de cor amarela. O ponto final da titulação é identificado por uma mudança de coloração da solução, resultado da reação entre os íons cromato com os íons prata para formar o precipitado de cromato de prata (Ag_2CrO_4), de cor vermelha e pouco solúvel.

Desenvolvimento

Após a delimitação do experimento a ser abordado por mídia audiovisual, foi feita uma preparação no espaço da gravação, ou seja, foi realizada uma adaptação de um laboratório para a realização dos experimentos e, a partir desse espaço foi feita a montagem dos equipamentos para as gravações dos vídeos. Após a preparação do espaço, foi realizada a adequação da bancada dos materiais e reagentes a serem utilizados nos experimentos. Para a titulação foram usados o Cloreto de Sódio (NaCl) como titulado, juntamente com o indicador Cromato de Potássio (K_2CrO_4), enquanto que na bureta foi adicionado o titulante Nitrato de Prata (AgNO_3). Esse procedimento segue as seguintes reações:

Ao começar o gotejamento do titulante ao titulado, é perceptível verificar as alterações que começam a ocorrer na reação, pois o Cromato de Potássio (K_2CrO_4) é amarelo vívido (Figura 1) e começa a solução a ficar turva (Figura 2):

Figura 1 - Solução de cloreto de sódio adicionada do indicador cromato de potássio. Fonte: Próprio Autor.

Porém ao ser adicionado ao Cloreto de Sódio (NaCl), a cor começa a mudar para um amarelo turvo (Figura 2).

Figura 2 – Titulação de precipitação para determinação do teor de cloreto, antes do ponto de viragem. Fonte: Próprio Autor.

Isso acontece devido à formação do precipitado branco de Cloreto de Prata (AgCl), como pode ser visto na Figura 2. Após parte do titulado ter reagido com o titulante, observa-se uma mudança de coloração para marrom avermelhado, mas com agitação essa cor desaparece com a dissolução do deste precipitado (Figura 3.)

Figura 3 - Titulação de precipitação para determinação do teor de cloreto, próximo ao ponto de viragem. Fonte: Próprio Autor.

Isso se deve à reação de parte do titulante com o indicador, formando o precipitado de Ag_2CrO_4 . Quando todo titulado reagiu com o titulante, observou-se a formação do precipitado marrom-avermelhado (Figura 4a e Figura 4b).

Figura 4a - Titulação de precipitação para determinação do teor de cloreto, após o ponto de viragem. Figura 4b – Precipitado de cromato de prata obtido na titulação. Fonte: Próprio Autor.

Nesse momento da titulação foi interrompida a adição de titulante e anotado o volume gasto da solução de nitrato de prata para os cálculos posteriores (Figura 5).

Figura 5 – Volume gasto para a titulação de precipitação e leitura da bureta. Fonte: Próprio Autor.

A mudança de cor, a precipitação e a quantidade de volume do momento que ocorre a mudança de cor da substância titulada, é totalmente visível, clara e objetiva com a gravação do vídeo- experimento.

Após a gravação dos vídeos foi realizada uma rigorosa edição para eliminação de erros cometidos durante a gravação. Depois esta etapa, os vídeos foram utilizados como apoio educacional durante aula teórica que abordava o tema titulação de precipitação, nas turmas de Química Analítica Clássica e

Instrumental, do curso de Ciências- Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo.

Na aula experimental, que aconteceu na semana seguinte após a aula teoria os estudantes tiveram contato com o experimento que foi abordado na forma de recurso audiovisual. Para avaliar o impacto do uso de vídeo-experimento anterior à aula experimental, foi aplicado aos alunos, um questionário (Quadro 1) antes da primeira aula teórica e ao fim da aula experimental.

Nome: _____

Matrícula: _____

Data: ____/____/____

UC: Química Analítica Clássica e Instrumental

Questionário investigativo

Este questionário inicial tem como objetivo ver quais conhecimentos prévios os estudantes têm sobre o tema titulação. Ele fará parte do trabalho de conclusão de curso da estudante Mariele Leão Alves do curso de Ciências - Licenciatura da UNIFESP. Agradecemos a sua colaboração!

1) Defina titulação. Quais são os elementos principais que devem estar contidos nesse tipo de análise? Quais são os principais materiais utilizados?

2) Todas as titulações formam soluções coloridas? É possível formar um precipitado durante uma titulação? Justifique.

3) Faça um desenho que represente o processo de titulação.

4) Você conhece o tema, uso de tecnologias midiáticas no ensino? Conte-nos um pouco da sua experiência com esse tema.

5) Com a falta de acesso ao uso de laboratórios, você acredita que a utilização de tecnologia midiática facilita o ensino de Química? Justifique.

6) Pensando no tema titulação, como você acredita que a tecnologia midiática pode ajudar na aprendizagem do tema?

7) Qual é a sua experiência com o tema titulação de precipitação e complexação? Você já ouviu falar desse tema em alguma outra disciplina? Se sim, qual?

Conclusão

A utilização de um recurso de mídia audiovisual como metodologia de ensino, é uma forma eficaz de poder explorar diversos campos dentro da educação. Dentro da Química, a utilização de mídias audiovisuais, são mais frequentes no contexto de ensino de química geral, mas nas áreas específicas, se torna uma busca difícil de encontrar bons vídeos, que expliquem de forma clara e com uma boa qualidade para que se consiga visualizar o que ocorre nas reações. É perceptível a importância de se ter sempre uma ponte entre o conteúdo teórico e o conteúdo prático, com a utilização de experimentos. Pensando no curso de Ciências-Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo, onde a utilização do espaço laboratório é limitado, com poucas idas por falta de disponibilidade, é válido afirmar que a utilização de vídeo-experimento é uma metodologia de alta eficácia, pois é possível trabalhar de forma clara e concisa o conteúdo, sem necessariamente o aluno estar num laboratório para que se compreenda a reação. Além disso ele pode auxiliar de forma complementar para aqueles estudantes que ainda não dominam as técnicas laboratoriais pois ele mostra antecipadamente como ele deve executar o experimento e quais vidrarias e materiais utilizar.

Referências

LEE, J. D. Química inorgânica não tão concisa. Tradução da 5o Ed. Inglesa: Henrique E. Toma, Koiti Araki C. Rocha. São Paulo. Editora Edgard Blucher, 1999.

Aleséev, V. (1981). Análise Quantitativa. Lisboa: Lopes da Silva.

Ohlweiler, Otto Alcides (1974). Química analítica quantitativa. Brasília: Técnica Científica.

Skoog, D.A., West D. N. (1976). Fundamentos de Química Analítica. Barcelona: Holt, Rinehart e Winston.

JEFFERY, G. H.; BASSET, J.; MENDHAM, J.; DENNEY, R. C. Vogel's Textbook of quantitative chemical analysis. 5. ed., England: Longman Scientific & Technical, 1989.

ARROIO, A., GIORDAN, M. O VÍDEO EDUCATIVO: ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324759123_O_video_educativo_aspectos_da_organizacao_do_ensino> Acesso em: 23/09/2020.

ARROIO, A. VASCONCELOS, F.C.G.C. PRODUÇÃO DE VÍDEOS SOBRE CIENTISTAS NA ÁREA DE QUÍMICA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318472455_Producao_de_videos_sobre_cientistas_na_area_de_Quimica_possibilidades_de_desenvolvimento_da_alfabetizacao_midiatica> Acesso em: 23/09/2020.

BERTON, A.N.B. A DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19089_7877.pdf> Acesso em: 23/09/2020.

GUIMARÃES, C.C. EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS RUMO Á APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc31_3/08-RSA-4107.pdf> Acesso em: 24/09/2020.

SANTOS, A. O. et al. DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INVESTIGADAS EM AÇÕES (PIBID/UFS/QUÍMICA). Scientia Plena, v. 9, n. 7, 2013. Disponível em: <<https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/viewFile/1517/812>>. Acesso em: 24/09/2020.

GOZER, M. S. SOUZA, S. T. MALLMANN, F. AS MÍDIAS AUDIOVISUAIS E A SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10621_6628.pdf> Acesso em: 25/09/2020.

GIORDAN, M. O PAPEL DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>> Acesso em: 25/09/2020.

SILVA, S.M.O.C. GOMES, F.C. TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20367_8499.pdf> Acesso em: 25/09/2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS DE ABRANGÊNCIA DA 6ª CRE: METODOLOGIA DE PROJETOS E EDUCOMUNICAÇÃO

Graziela Maria Lazzari¹, Mariluci Prestes Moraes Trinks²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Diante dos novos parâmetros da educação, surge a necessidade de nos reinventarmos enquanto professores. Muitas são as estratégias e metodologias usadas em sala de aula para que a aprendizagem seja, de fato, significativa. Esse artigo nos traz a síntese desenvolvida nas escolas de abrangência da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, na rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, desde 2016. Considera-se ainda que a necessidade surgiu do fato de as escolas colocarem em prática o que se apresenta em sua proposta pedagógica: tornar o aluno consciente, crítico, inovador, protagonista e atuante na sociedade e que vive. Os desafios nesse cenário permeiam desde a integração e uso de tecnologias digitais, metodologias de pesquisa e de trabalho à distância. Pondera-se, ainda, que as metodologias voltadas à sala de aula, em seu novo formato, está em consonância com a BNCC, e demais diretrizes que normatizam o ensino na rede, tendo como base a metodologia de projetos, que está diretamente voltada ao protagonismo escolar é forte aliada ao trabalho docente, pois parte do pressuposto das experiências e vivências dos alunos, favorecendo a proposta de trabalhos interdisciplinares, sensibilizando o aluno a ser autor da construção do conhecimento.

Palavras-chave: Metodologia de Projetos. Aprendizagem Significativa. Educomunicação. Protagonismo Escolar

Metodologia de Projetos e Educomunicação

O Método de Projetos foi criado por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey, cujo objetivo principal é fazer com que o aluno analise seu entorno e busque soluções para problemas reais. Essa ideia surgiu a partir da premissa de que o aluno estava desmotivado, e, com a proposta de trabalhar os conteúdos através de projetos, as crianças ficariam interessadas e aprenderiam a trabalhar em grupo, buscando assim a resolução de problemas. Nesse sentido, o aluno assumiria o papel de protagonista de sua aprendizagem, construindo o processo de conhecimento significativo.

Nessa perspectiva Menezes e Santos (2001), afirmam que: “Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema; d) para aperfeiçoar uma técnica. Além disso, quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade

1 Professora especialista, assessora pedagógica na 6ª Coordenadoria regional de Educação e Neuropsicopedagoga. E-mail: graziela06cre@gmail.com

2 Professora especialista, assessora pedagógica na 6ª Coordenadoria regional de Educação. E-mail: marilucipmtrinks@hotmail.com

motivada por meio de uma consequente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) a que implica uma diversidade globalizada de ensino; d) num ambiente natural.”

Pode-se considerar, também, que nos últimos anos a tecnologia vem aproximando as pessoas, formando ecossistemas por interesses em comum; uma forma de globalização do planeta. Esse conhecimento e vivência tecnológica, especialmente entre os jovens, tornou o modelo de escola obsoleto, haja vista não ser atrativo, sendo impossível competir com as inovações tecnológicas. Estamos vivendo em tempos de pandemia, devido ao COVID-19, e, mais do que nunca, fomos obrigados a nos adaptar as tecnologias, como forma de despertar o interesse dos educandos, compartilhar experiências e construir conhecimentos. São muitas informações e mudanças em tempo real. A escola teve pouco tempo para uma mudança gigantesca, que, na verdade, já deveriam ter ocorrido há muito tempo. Infelizmente não acompanhamos o desenvolvimento da sociedade; ficamos para trás em meio a tantas modificações, avanços e modo de conviver e de se relacionar.

Logo percebemos o quão imprescindível é a formação dos professores, que deve impulsionar o uso das TICS, das Metodologias Ativas, da sensibilidade e empatia para com seus estudantes. A aprendizagem está diretamente associada à qualidade da docência. De acordo com Moran, “O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.” As Metodologias Ativas, por sua vez, possibilitam a aprendizagem, pois envolvem (...) “práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização”.

Já, de acordo com Lovato, a sala de aula invertida foi pensada para que os professores do Ensino Médio nos Estados Unidos, pudessem criar estratégias diferenciadas em função dos alunos que necessitavam se ausentar por longos períodos de tempo, devido a atividades desportivas. Assim sendo, os docentes deram início a essa metodologia, gravando as aulas para que seus alunos pudessem ter acesso ao conhecimento. O resultado foi tão positivo, que se iniciou uma inversão de atividades: primeiro assistiam vídeos; depois se reuniam para discutir os conteúdos. Assim, a sala de aula invertida “constitui-se então uma modalidade de e-learning (“aprendizagem eletrônica”), com o conteúdo e as instruções sendo estudados pelos alunos de forma online e a sala de aula sendo o local para trabalhar os conteúdos já estudados de forma colaborativa. Nos momentos de encontro, são realizadas atividades práticas diversificadas, que visem a instigar o aluno a buscar soluções para problemas.”

Sendo assim, como educadores devemos nos preocupar com o desenvolvimento do nosso aluno como um todo, considerando as suas particularidades e suas especificidades. Além disso, através de uma escola libertadora, dialética e transformadora, conseguiremos atingir nosso papel no ato de ‘aprender’. Nesse contexto, há uma necessidade de mudança na metodologia praticada em sala de aula, dentro de uma visão interdisciplinar, buscando integrar dois ou mais componentes curriculares... afinal, a partir da metodologia de projetos, socializam-se os saberes, acontece a transformação dos envolvidos no

processo, e as ações são postas em prática, a fim de contribuir com o sucesso escolar.

De acordo com a Metodologia de Projetos proposta pelas organizadoras Lazzari e Trinks (2018), problematizar é imprescindível para desencadear a curiosidade e a busca por respostas, produzindo o conhecimento. Assim, as competências e habilidades de observar, analisar, comparar, criticar, buscar respostas e soluções para situações-problemas através da problematização e da aprendizagem, de fato, significativa. Todavia, é de suma importância analisar a relevância do tema, bem como o interesse por parte dos alunos na escolha do mesmo. Logo, para as autoras, “para trabalhar projeto a necessidade de diferenciá-lo de uma pesquisa. Todo o projeto objetiva fazer um levantamento dos problemas a fim de buscar. Diria mesmo que Projeto é um conjunto de **PESQUISA + AÇÃO**”.

Por outro lado, quando falamos em projeto, logo associamos o contexto à área da Ciência da Natureza. O que é um grande mito, afinal, a pesquisa perpassa todas as áreas do conhecimento integrando todos os componentes curriculares. Além do que, utilizar de recursos tecnológicos vem de encontro com a realidade vivida por grande parte dos alunos de nossas escolas, ao usar as ferramentas tecnológicas disponíveis, como tablets, data show, lousa digital. Assim emerge a Educomunicação, que pode ser descrita como o ato de educar através da utilização dos recursos de mídia, tornando as aulas mais prazerosas, resgatando, automaticamente, o interesse dos alunos, que passam a ser protagonistas na construção do conhecimento. Dentro desse pressuposto, em uma tentativa de possibilitar tanto o protagonismo como a aprendizagem significativa, a proposta pedagógica abordada pela 6ª CRE desvela as temáticas de pesquisa elaboradas pelos alunos da rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul, na região de abrangência da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Santa Cruz do Sul, de acordo com os eixos:

a) Recursos Naturais, Gestão de Resíduos e Sustentabilidade; b) Cidadania (Educação Fiscal, Promoção da Saúde, Direitos Humanos e Inclusão); c) Tecnologia e Inovação; d) Educação e Linguagens; e) Recursos; urais, Gestão de Resíduos e Sustentabilidade; f) Recursos Naturais: (Energias renováveis; Placas fotovoltaicas – teto solar; Produção de energia através de biomassa (gás Metano); O uso da energia eólica através de cata-ventos; Roda d’água como fonte de energia); g) Gestão de Resíduos: (Minhocário; Composteira; Decomposição de materiais; Reciclagem x reutilização; Destino e tratamento do lixo (sólido/hospitalar/orgânico/eletrônicos/medicamentos); h) Sustentabilidade: (Casas ecológicas; Captação de água da chuva; Projetos sociais; (asilos, casas de passagem = trabalho voluntário); i) Cidadania: Educação Fiscal: (Conscientização da importância da Nota Fiscal; O destino dos impostos recolhidos; Imposto de Renda; Horta Comunitária); Promoção da Saúde: (Alimentação Saudável (produtos orgânicos); O peso das mochilas x coluna vertebral; Prevenção); Direitos Humanos: (Identidade; Direitos e Deveres; Etnias, Religião e Cultura); j) Inclusão: (Acessibilidade, Surdez, Atividades inclusivas); k) Tecnologia e Inovação: (Dimensionamento e aproveitamento de espaço físico; Placas solares como fonte de energia para recarregar celular; Captação alternativa de água); l) Educação e Linguagem: (Resgate das cantigas de roda); Brincadeiras populares; Recreio monitorado pelos alunos; “Releitura” dos jogos tradicionais; Danças populares;

Teatro; Produção oral e escrita; Hora do conto; Sacola itinerante; Análise linguística e semiótica; Dimensão intelectual e visual.

Hipoteticamente falando, os eixos despertam curiosidade e, automaticamente, o interesse na pesquisa, possibilitando o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à educação de qualidade, com equidade e participação coletivas, intrinsecamente conectadas à aprendizagem significativa. Interligando o aluno frente a uma dinâmica problematizadora, impulsionada pela leitura do mundo e da sociedade em que vive, visando a resolução de problemas tornando-se consciente, empreendedor, criativo, crítico, atuante e empático diante das adversidades enfrentadas no seu cotidiano, tanto dentro quanto fora da escola.

Conclusão

O avanço das tecnologias digitais modificou a sociedade: as relações entre as pessoas; a leitura do mundo frente aos problemas políticos, sociais e ambientais; a religiosidade; o consumismo e esgotamento dos recursos naturais, gerando os desequilíbrios ambientais de toda ordem; o des/respeito com o outro; enfim, todas as ações, inovações, consequências e repercussões, são compartilhados no mundo todo. Frente a isso temos a escola; um local onde acontece a formação do ser humano. Surge, então, um grande problema de desconexão entre o modelo de ensino e a sociedade. Vemos a ponta de um imenso iceberg, o qual representa a enorme distância entre o modo de ensinar e os interesses de nossos estudantes.

Uma escola conectada com o uso das tecnologias, problematizadora frente a leitura do mundo e dos problemas que o envolve, que construa sua proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento de um cidadão crítico, responsável, transformador, empreendedor, criativo e empático; formada por professores que sejam mediadores, que apresentem os objetos do conhecimento para o desenvolvimento de habilidades e competências, partindo da realidade do estudante. Essa escola é o direito de cada estudante, e o dever do Estado em disponibilizar.

Agora então, vivendo em tempos de pandemia por COVID-19, a escola foi obrigada a se reinventar, a se adaptar as demandas que surgiram. O que deveríamos ter apreendido com as invenções tecnológicas, nos pegou de surpresa, e deixou muitos profissionais em desespero. Mais do que nunca, a formação dos professores, se fez necessária.

As Metodologias Ativas vieram a somar a práxis pedagógica, desafiando professores e estudantes. Cabe ao professor motivar, envolver e desafiar o estudante, para que objetos do conhecimento façam sentido e venham a desenvolver habilidades e competências. Dentre as Metodologias Ativas, cabe ressaltar a sala de aula invertida, que se dá com a inversão de atividades. Nessa proposta, a qual faz parte do Ensino Híbrido, o aluno tem o primeiro contato com o conteúdo sem a ajuda do professor, tendo, portanto, autonomia, podendo utilizar da internet, livros, materiais impressos ou compartilhados em drives pelo professor; tudo isso para que o aluno possa fazer sua leitura e passar para a etapa seguinte. Nessa etapa, as discussões entre seus pares, com a mediação do professor, faz com que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades aconteçam, de maneira que o estudante seja protagonista de sua

aprendizagem. Como Ensino Híbrido, a sala de aula invertida pode ser utilizada de maneira on-line (primeiro momento), e, num segundo momento, de maneira presencial, onde estudantes e professor trabalham em equipe.

Finalizando, destacamos aqui o uso da Metodologia de Projetos, que é o foco do trabalho das autoras. Entre 2016 e 2018 foram desenvolvidos cursos e mostras de projetos nas escolas de abrangência da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, culminando com Mostras Regionais de Projetos, onde os estudantes apresentaram seus trabalhos. Trabalhar com projetos desenvolve mais do que habilidades em nossos alunos; a escola e os conteúdos passam a fazer sentido, a observação e leitura do mundo, a análise e levantamento de dados, as ações voltadas a solucionar os problemas, a construção do conhecimento e de seres humanos críticos, criativos e preocupados com o próximo, com qualquer tipo de vida e com o Planeta... e a satisfação do professor ao ver os resultados palpáveis e ricos em seu trabalho como orientador e verdadeiro mestre de seus alunos...não tem preço.

Referências

Educar para a sustentabilidade [recurso eletrônico] : I Mostra Regional de Projetos 6ª CRE/RS - 2016 / Graziela Maria Lazzari, Mariluci Prestes Moraes Trinks, Nuria Meurer (Organizadoras). - 1.ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018.

LOVATO, Fabrício L. & Outros. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/3690/2967> Acesso em 09.mai.2020.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>> Acesso em 06.mai.2020

CONTRIBUIÇÕES DA ESCRITA NA ESFERA JORNALÍSTICA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marilurdes Cruz Borges¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este texto traz um estudo acerca de como a escrita na esfera jornalística pode contribuir para as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa. O corpus é a seção O português é uma figura, publicada da revista Língua Portuguesa. A revista, embora dialogue com a esfera educacional, tem como pilar estruturante a esfera jornalística. Sua intenção discursiva é tratar o idioma Português de várias maneiras e de diferentes formas, pois quer mostrar, jornalisticamente, que o idioma é um universo amplo, mas acessível ao falante da língua. Para mostrar como essa escrita pode contribuir às práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, selecionamos a seção Na caderneta do Rosa, publicada no número 39, do periódico. A análise do corpus parte dos conceitos de dialogismo, de gênero discursivo e de esfera de atividade, a partir dos pensamentos de Mikhail Bakhtin e do Círculo de Bakhtin. A escrita na esfera jornalística favorece a uma prática de leitura e de escrita porque promove uma leitura a partir do contexto de enunciação, do projeto de dizer do lugar produzido. Assim, o professor que faz uso dos textos em sua condição enunciativa promove, no aluno, uma melhor competência leitora e, conseqüentemente, um melhor produtor de texto.

Palavras-chave: Esfera de atividade. Gêneros discursivos. Relações dialógicas. Prática de leitura

Introdução

As práticas pedagógicas, no ambiente escolar, baseiam-se, em sua maior parte, nas orientações contidas nos livros didáticos. Embora esses livros sejam pilares da educação, só eles não bastam à formação do cidadão competente na leitura e na produção de texto. De acordo com Geraldi (2006, p.40), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Diante desse conhecimento, cabe ao professor saber o que ensina e para que ensina. No que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário destacar que a linguagem é a expressão do pensamento, é instrumento de comunicação e uma forma de interação.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação (...) No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença. (GERALDI, 2006, p. 42)

¹ Doutora em Linguística e docente do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade de Franca.

O professor de Língua Portuguesa sabe que a linguagem é o mecanismo para a apreensão da língua enquanto instrumento de comunicação, tem ciência do que e para que ensinar a língua, compreende que utilizar apenas o livro didático não atingirá o resultado satisfatório para as práticas de leitura e escrita, pois é preciso perceber como a linguagem se manifesta nas diferentes esferas de atividades.

Desenvolvimento

Para Bakhtin (2010), a singularidade discursiva de um enunciado só acontece pelo encontro dos sujeitos, no encontro dos atos éticos que ocorre em um evento único, determinado pelo tempo e pelo lugar. Desse modo, o sentido de um enunciado não se constrói apenas pelo ato responsável, mas também pelos valores ideológicos instaurados nas esferas da comunicação.

Partindo dos estudos do círculo de Bakhtin, compreende-se que cada esfera de atividade tem sua própria função no conjunto da vida social, pois os signos ideológicos não apenas refletem a realidade, mas a refratam através de fragmentos de materiais dessa realidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010b, p.33). Assim, no conjunto da vida social, da vida cotidiana, instauram-se esferas da atividade ideológica como a científica, a educacional, a jornalística, a religiosa, a artística, dentre outras.

A esfera determina os gêneros apropriados à sua especificidade e modalidade estilística bem como promove os sentidos da palavra, tanto para o enunciador quanto para seu interlocutor (BORGES, 2015, p.33). As esferas de atividades são vistas, por Bakhtin, como recortes materiais sócio-histórico-ideológicos do mundo, portanto, representam lugares de relações específicas entre os sujeitos.

Os gêneros textuais e discursivos, próprios da esfera educacional, têm por objetivo serem formativos, ou seja, são enunciados que buscam não apenas conceituar, mas ensinar, doutrinar e instaurar comportamentos e valores acerca de um determinado conhecimento. Por isso, é importante conhecer os conceitos pré-determinados por essa esfera, mas também observar como os temas pedagógicos são abordados por outras esferas da comunicação. Só assim desenvolveremos cidadãos críticos e conscientes da realidade em que vivem, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: “a Educação é um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1997, p.4).

A seção *O português é uma figura*, produzida por Marcilio Godoi, apareceu pela primeira vez na edição n.31, em maio de 2008, foi publicada até a última edição do periódico n.203, jun.2017. A seção se localiza sempre na página 66, última de cada edição e possui uma estrutura composicional relativamente estável, pois apresenta, em cada edição, um título diferente para apresentar o perfil de um escritor ou um artista que tenha produzido enunciados, em língua portuguesa, obra relevante à cultura brasileira.

A criação da seção decorre dos diálogos travados com os mundos artísticos, científicos e cotidiano que direta ou indiretamente participaram da maneira com

que o artista vê e sente as diferentes manifestações da língua/linguagem e que, conseqüentemente, extravasa em sua poeticidade.

Nessa seção, o autor-criador apresenta um escritor clássico da literatura ou um artista (músico/compositor) consagrado, validado e reconhecido pelo público leitor por criar discursos artísticos. A proposta da seção é traçar o perfil de um artista e destacar os mecanismos linguísticos e artísticos utilizados por esse em seus atos enunciativos e em sua construção artístico-literária.

Ao olharmos para o título dado à seção, observamos seu duplo sentido, a começar pela palavra 'português' que pode referir-se à língua portuguesa ou ao homem que dela se utiliza na comunicação. Referir-se à língua remete ao próprio suporte em que ela se insere – a revista Língua Portuguesa –, tendo, assim, como objetivo primeiro pensar sobre os mecanismos e uso da língua/linguagem e participar das reflexões propostas pelo suporte. Referir-se ao homem é observar como ele é uma 'figura', que pode adquirir um caráter irônico – um ser engraçado, inesperado, criativo etc. –, ou uma representação, uma imagem caricaturada, que o autor-criador nos apresenta. A metáfora "o homem é uma figura" pode adquirir muitos sentidos.

O presente estudo apresenta a análise de uma única seção, publicada no número 39 do periódico. A seção intitulada *Na caderneta do Rosa* foi escolhida dentre outras seções analisadas na tese de doutorado. A escolha foi aleatória, podendo o professor fazer uso de qualquer outra, observando as particularidades que cada uma pode oferecer ao ensino da e sobre a Língua Portuguesa.

Primeiramente, o olhar recai sobre a construção arquitetônica da seção para observar os gêneros discursivos em diálogos que determinaram a produção do sentido e a reflexão sobre a língua/linguagem.

Fonte: Revista Língua Portuguesa, n.39, p.66

A forma arquitetônica da seção O português é uma figura é composta por quatro enunciados: um título, um desenho, um fragmento artístico e uma minibiografia. No caso da seção n.39, a escolha do título Na caderneta do Rosa demonstra o olhar que o autor-criador teve sobre Guimarães Rosa. Observa-se que o ato criativo se realiza por meio do diálogo com registros históricos e biográficos que abordaram o comportamento do escritor, um sujeito que anotava tudo que lhe chamava a atenção por onde passava. Em uma leitura inicial, compreende-se o significado de ‘caderneta’ como um pequeno caderno e a locução adjetiva ‘do Rosa’ como propriedade, ou seja, pequeno caderno para anotações pertencente a Guimarães Rosa.

Mas em uma segunda leitura, percebe-se outros sentidos construídos e reconstruídos por meio das vozes dialógicas como, por exemplo, o que diz Guimarães Rosa em entrevista

Você conhece os meus cadernos, não conhece? Quando eu saio montado num cavalo, por minha Minas Gerais, vou tomando nota de coisas. O caderno fica impregnado de sangue de boi, suor de cavalo, folha machucada. Cada pássaro que voa, cada espécie, tem voo diferente. Quero descobrir o que caracteriza o voo de cada pássaro, em cada momento. Não há nada igual neste mundo. Não quero palavra, mas coisa, movimento, voo. (BLOCH apud GAMA, 2011, p. 299)

Após relacionar a fala de Guimarães Rosa com as escolhas do autor-criador, há uma ressignificação do valor semântico do substantivo ‘caderneta’ e da locução adjetiva ‘do Rosa’. Agora, ‘caderneta’ não significa apenas caderno pequeno, mas sim qualquer tipo de caderno em que o autor tinha sempre à mão; ‘do Rosa’ não indica apenas propriedade, embora o substantivo ‘Rosa’ esteja com letra maiúscula, ele pode remeter também à sua cor encardida, “impregnado de sangue de boi, suor de cavalo, folha machucada”. Logo, o valor que as palavras têm e adquirem está relacionado ao seu contexto, ou às práticas comunicativas e suas relações dialógicas.

O enunciado apresentado pelo desenho é composto por alguns elementos do código linguístico, como as aspas e os colchetes, acompanhados do elemento lápis ou caneta, instrumento utilizado para o registro gráfico do idioma. As aspas na superioridade do desenho podem significar o “abrir aspas” sobre o autor e sua obra, ou seja, chamar a atenção, destacar etc., visto que toda sua produção literária é figurada, recheada de poeticidade e metáforas, do começo ao fim. Os colchetes abaixo da caneta remetem à imagem da caderneta, que Guimarães levava dependurada no pescoço, conforme dito por ele na entrevista.

Quando um leitor estabelece diálogo entre o desenho com uma fotografia do escritor, os traços desenhados pelo autor-criador ganham outros significados.

As aspas podem figurar a calvície do escritor, os óculos marcam a sua face, a gravata borboleta com os traços em volta delimitam a área do pescoço e mostram a caderneta dependurada com uma caneta. Proporcionar essas práticas de leitura e de produção aos alunos, é capacitá-los para distinguir as diferentes linguagens que existem nos atos da comunicação.

O terceiro enunciado a ser analisado é o fragmento destacado ao lado do desenho. Esse fragmento foi retirado dos escritos de Guimarães Rosa pertence à parte final do discurso de posse, proferido por ele, aos 59 anos, na Academia Brasileira de Letras. Nele, o autor exalta a região que habita, ou seja, sua cidade natal, situada junto às montanhas do sertão de Minas Gerais. A escolha do autor-criador por esse fragmento responde ao título dado à seção, pois mostra sua sensibilidade ao que vê e sente da região em que vive, bem como enfatiza seu estilo linguístico, marcado pela musicalidade, neologismos e metáforas. É possível também abordar a relação do fragmento com o desenho, visto que o destaque dos óculos se associa ao olhar cuidadoso que o escritor detém à natureza.

A partir desse fragmento, o professor pode explorar outros textos artístico-literários do escritor para inserir os alunos no universo roseano. O enunciado, na parte inferior da seção, apresenta o perfil de Guimarães Rosa, destacando que sua obra não nasce de sua formação profissional, mas do encontro com o cotidiano mitológico do sertão. Há, nessa apresentação, um diálogo explícito quando o autor-criador dá voz aos vaqueiros que acompanharam as viagens dele pelo sertão de Minas Gerais: “– O que de tão importante há em nossa fala, nos costumes, nas crenças e em todas as linguagens que praticamos?”

No ato de criar, o autor-criador expõe seu tom emotivo-volitivo ao avaliar as indagações feitas pelos vaqueiros ao escritor. Segundo ele, elas não eram feitas para serem respondidas, mas para se destacar o encantamento do poeta diante do que via. As conclusões sobre o autor são expostas em discurso direto, a fim explicitar as vozes enunciativas que validam os estudos críticos sobre a vida e a obra do escritor: “Certamente pensavam, sem interesse em decifrar aquele encantamento: ‘Não é pesquisador, não é cientista, não é jornalista... Vai ver é um dos nossos’”. Há nesse momento, o diálogo entre os críticos da literatura com os vaqueiros que acompanhavam Guimarães Rosa, são vozes interpostas que somam e ressignificam o sujeito homem, escritor, médico que foi o literato.

Parece-nos que o autor-criador prioriza o olhar regionalista e cotidiano de Guimarães, sua observação nos costumes, nos relatos e nas manifestações do povo sertanejo, porque tudo que o Rosa colheu do meio ambiente foi

representado, refratado, pela exploração linguística e musical em seus textos, o que permitiu a abordagem temática adquirir proporção universal. A escolha por apresentar essas características da obra de Rosa em detrimento de outras, parte de diálogos implícitos travados com estudiosos da obra do presente escritor, como podemos constatar nos apontamentos de Alfredo Bosi (2006, p. 463):

O princípio que operou na elaboração do discurso mitopoético do grande escritor mineiro: a radicalização dos processos mentais e verbais inerentes ao contexto que lhe deu a matéria-prima da sua arte. Que não foi, nem poderia ter sido, regionalismo banal, cópia das superfícies com todos os preconceitos que a imitação folclórica leva à confecção do objeto literário.

O que Bosi (2006) diz sobre a materialidade poética de Guimarães estar muito além do cotidiano pode ser confirmado pela escolha da citação na seção, já que há elaboração poética, musicalidade e uso de metáforas para descrever Cordisburgo, sua cidade natal. Para ilustrar essas características muito comuns em toda sua obra, destaca-se o fragmento abaixo do conto “Conversa de bois”.

Todavia, ninguém boi tem culpa de tanta má-sorte, e lá vai ele tirando, afrontado pela soalheira, com o frontispício abaixo, meio guilhotinado pela canga-de-cabeçada, gangorando no cós da brocha de couro retorcido, que lhe corta em duas a barbela; pesando de-quina contra as mossas e os dentes dos canzis biselados; batendo os vazios arfando ao ritmo do costelame, que se abre e fecha como um fole; e com o focinho, glabro, largo e engraxado, vazando baba e ingando gotas de suor. Rebufa e sopra: “Nós somos bois... Bois-de-carro... Os outros, que vêm em manadas, para ficarem um tempo-das-águas pastando na invernada, sem trabalhar, só vivendo e pastando na invernada, sem trabalhar, só vivendo e pastando, e vão se embora para deixar lugar aos novos que chegam magros, esses todos não são como nós [...]”. (ROSA, 1995, p.308)

Nesse fragmento, vemos tanto na apresentação do narrador quanto no pensamento dos bois a similaridade destes com o ser humano. Os bois são metáforas do homem e da sua condição de vida. A musicalidade está na escolha das palavras, nas repetições que procuram sonorizar o carro de boi em movimento. É, justamente, esse regionalismo em Rosa, marcado pelo cenário, pelos personagens e suas ações, que se amplifica ao universalismo da vida humana.

Os traços apontados sobre a obra do escritor estabelecem relações dialógicas com a fortuna crítica e estudos acadêmicos sobre o mesmo; participam das reflexões sobre o cotidiano e as variantes culturais propostas pelo periódico; e contribuem para a propagação do autor e sua obra. Além de abordarem questões sobre o cotidiano, a seção também participa da proposta enunciativa da revista – flagrar as mais diversas situações em que o cotidiano pode ser melhor entendido por meio da linguagem.

Nesse enunciado, além do professor proporcionar ao aluno o conhecimento sobre a vida de Guimarães Rosa, ele está motivando os alunos a conhecer outro gênero, muito difundido na atualidade, a biografia no gênero jornalístico.

Conclusão

Vimos que o projeto de dizer da seção decorre dos diálogos travados com os mundos artístico, científico e cotidiano que, direta ou indiretamente, participam da maneira com que o autor criador vê e sente as diferentes manifestações da língua e da linguagem. No projeto arquitetônico, temos diferentes gêneros

discursivos que dialogam entre si e com gêneros comuns a outras esferas de atividade, a educacional.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, contemplam diferentes gêneros textuais e discursivo que são de suma importância para a formação de leitores e produtores de textos. Mas estudá-los encenados no livro didático é privar o aluno da experiência que esses gêneros carregam em manifestação discursiva do suporte e da esfera que lhe é própria. Somente a partir do seu contexto de produção é possível compreender a proposta enunciativa e o sentido produzido pelo autor-criador.

Diferentes experiências de leitura e produção de texto contribuem para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa porque explora a manifestação da linguagem em diferentes atos da comunicação. É preciso, portanto, promover a reflexão sobre como se elabora a linguagem em diferentes situações e esferas de atividade.

Ao analisarmos a seção *O português é uma figura*, procuramos mostrar como é possível ensinar e estudar a língua portuguesa e a literatura em um texto jornalístico. Especificidades da língua culta, das variantes regionais e da construção estética da língua foram exploradas pelo autor-criador ao apresentar, sob sua perspectiva, a obra e a vida de Guimarães Rosa. Acreditamos que trabalhar no ensino da Língua Portuguesa o processo criativo da linguagem contribuirá para a formação de leitores e produtores de texto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010b.

BORGES, Marilurdes Cruz. A seção *O português é uma figura*, de Marcilio Godoi, em diálogo com gêneros discursivos nas esferas jornalística, científica e pedagógica. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara. 2015.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 20 set. 2020

COMETTI, D. **Adoniran Barbosa**. 2015. Disponível em: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010b.

BORGES, M.C A seção O português é uma figura, de Marcílio Godoi, em diálogo com gêneros discursivos nas esferas jornalística, científica e pedagógica. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara. 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132142?show=full> Acesso em: 20 set. 2020.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 43.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 20 set. 2020

COMETTI, Douglas. **Adoniran Barbosa**. 2015. Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/adniram.htm>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GAMA, Mônica. **Resenha de A Boiada, de Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/download/2068/1900>. Acesso em 22 fev. 2015.

GERALDI, José Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. IN: ALMEIDA, Milton José. (et.al). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GODOI, Marcílio. **Na caderneta do Rosa**. In: O português é uma figura. Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, Ano 3 n.39, jan. 2009.

PEREIRA JR., Luiz Costa. **A revista**. Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, Ano I, n.1. ago. 2005.

ROSA, Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro, Record, 1995.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de Revista**. São Paulo: Contexto, 2008.

A DIALÉTICA TEORIA E PRÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO FOCOS DE ESTUDO

Priscila Bernardo Martins¹, Juliano Schimiguel², Carlos Adriano Martins³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Diversas instituições de ensino superior fazem há algum tempo uma conciliação de disciplinas presenciais e *online*, como também é expressivo e crescente o número de Polos de apoio das IES que oferecem cursos de graduação, exclusivamente, na modalidade a distância. Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de oferecimento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Práticas de Ensino de um curso de licenciatura, ofertadas na modalidade a distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para tanto, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, no sentido de buscar compreensão sobre a temática pesquisada. Como resultados observamos que o AVA apresenta recursos de comunicação e socialização, de forma síncrona e assíncrona, que permitem que os estudantes possam refletir sobre as propostas de discussões e acerca dos registros dos demais participantes. Nas disciplinas, os tutores atuam na mediação das discussões e possibilitam que eles reflitam e aprendam juntos. O oferecimento das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio na modalidade a distância pode superar alguns desafios impostos no presencial, especialmente no que diz respeito ao seu *design*. O AVA permite o oferecimento de recursos primordiais para que as competências determinadas no Projeto Pedagógico do curso possam ser desenvolvidas.

Palavras-chave: Práticas de ensino, EaD, Formação docente.

Introdução

A Educação a Distância (EaD), nas últimas décadas, vem desempenhando um papel importante ao viabilizar o acesso a formação inicial. Face aos atuais desafios que se colocam a educação, as instituições de ensino tem buscado formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes e participativos. Para tal, a modalidade a distância não poderia ficar alheia a esta realidade.

A oferta de cursos na modalidade a distância vem crescendo exponencialmente no Brasil e no mundo, as IES têm mostrado uma preocupação em desenvolver cursos com interfaces interativas de qualidade, com ênfase na interação, nos conteúdos condizentes com a sociedade atual e estratégias de oferecimento de tal modo que leve o conhecimento e a formação a quem precisa, em termos de conteúdo, tempo, espaço e processos, sendo um fator importante de inclusão social e digital.

1 Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

2 Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

3 Universidade Cruzeiro do Sul, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

Diversas instituições de ensino fazem há algum tempo uma conciliação de disciplinas presenciais e *online* nos Cursos Superiores, como também é expressivo e crescente o número de Polos de apoio parceiros das Instituições de Ensino que oferecem cursos em nível de graduação na modalidade a distância.

Essa frenética expansão, levou em 2018, que o Ministério da Educação publicasse a portaria número 1.428, que dispõe acerca da oferta, de disciplinas na modalidade a distância em cursos a nível de graduação presenciais, por instituições de Ensino Superior- IES, devidamente credenciadas por este Ministério. Por sua vez, a portaria dispõe:

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2018, p.1).

Esta portaria, também dispõe em seu artigo 3º, que este limite de 20% poderá ser ampliado para até 40%, contudo, deve atender alguns requisitos, como estar credenciada nas modalidades presencial e a distância e possuir conceito institucional superior a 4, entre outros.

Neste sentido, compreendemos que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Práticas de Ensino, obrigatórias nas grades dos cursos de Licenciaturas, podem ser ofertadas totalmente na modalidade a distância. Isso porque, o Ambiente Virtual de Aprendizagem apresenta interfaces digitais que potencializam a comunicação e a aprendizagem colaborativa.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de oferecimento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Práticas de Ensino do curso de Licenciatura presencial, ofertadas dentro da modalidade a distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Para tanto, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, no sentido de buscar compreensão sobre a temática pesquisada. Segundo Gil (2008, p.50), *“a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”*.

Desse modo, para a construção do quadro teórico, este estudo se desenvolveu a partir de leituras de referenciais teóricos, especialmente, em documentos oficiais, livros e artigos científicos, que tratam do Estágio Curricular Supervisionado e da Prática de Ensino. A proposta também foi idealizada partir das experiências da pesquisadora na época de estudante nos cursos de Licenciaturas: (1) Pedagogia na modalidade presencial e (2) Matemática na modalidade a distância, como também por meio das experiências como tutora nessas disciplinas na EAD.

Passamos adiante para a próxima seção, na qual apresentamos uma breve discussão sobre Estágio Curricular Supervisionado e a Prática de Ensino.

O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática de Ensino

O Estágio Curricular Supervisionado é a inserção do estudante na sua futura profissão, possibilitando uma preparação maior para enfrentar os desafios do futuro exercício profissional na sociedade contemporânea (MARTINS, 2017). Sobre isso, autores como Pimenta e Almeida (2014) apontam alguns aspectos imprescindíveis para esta aproximação com o futuro campo de atuação:

[...]para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levanten dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação[...]. (PIMENTA; ALMEIDA, 2014, p.29)

Mizukami (2006) destaca que o estudante que está em situação de estágio, e bem amparado pelos sujeitos envolvidos no processo formativo, apresenta maior competência para estabelecer aproximações teoria-prática-teoria, tornar-se mais confiante no que diz respeito ao processo de aprender a ensinar e é mais eficaz ao transpor o que está aprendendo nos cursos em prática.

Cury (2003) também nos apresenta cinco metas atreladas ao conceito de Estágio Curricular Supervisionado:

1. Conhecer o real em situação.
2. Fazer crescer o interesse pela área.
3. Verificar se os conhecimentos adquiridos são pertinentes à área.
4. Articular-se com o mercado de trabalho.
5. Comparar programas de estudos face às diferentes necessidades da sociedade. (CURY, 2003, p. 118)

Mais especificamente, o autor argumenta ainda, que o Estágio seja conduzido para prática educativa por um profissional muito mais experiente, com o intuito de interferir e garantir a qualidade na formação do futuro professor, articulando-o entre o saber e o fazer.

A lei nº. 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, em 2008, veio dispor um novo conceito de estágio ao explanar no seu artigo 1º:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

No que diz respeito a Prática de Ensino, Barreiro e Gebran (2015) explicitam que ela é constituída por um conjunto de saberes que perpassam os conhecimentos específicos. Segundo estes autores, a teoria é posta como princípio relevante na formação do professor ao viabilizar múltiplas convicções para uma ação contextualizada, mecanismos de análises para que os professores entendem os contextos históricos, sociais, culturais, estruturais e a si próprios, enquanto profissionais.

Nesse sentido, acreditamos que é primordial que os professores exerçam a prática e ação pedagógica com reflexão, ressignificando seus conhecimentos e crenças, uma vez que definem as atividades implícitas que vêm sendo

desenvolvidas nos contextos de ensino. Neste sentido, concordamos com Pimenta e Lima (2012), p. 43, quando afirmam que a função das teorias é orientar e oferecer recursos e esquemas para a investigação, que *“permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade”*

Frente ao exposto, é importante destacar que a disciplina de Prática de Ensino, considerada como elo de nexo entre teoria e prática, é oferecida apenas na segunda metade dos cursos de Licenciaturas, conforme prevê as disposições da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Mas, por outro lado, a própria resolução apresenta em seu artigo 13 inciso 2º, que a Prática na formação do professor poderá ser valorizada com Tecnologias da informação, vídeos, narrativas orais e escritas de professores, produções de estudantes, situações simuladoras e estudos de casos,

Corroborando com esta resolução, entendemos que, na sua dimensão formativa, a Prática de Ensino deve compreender não somente a teoria, mas sim a correlação com o Estágio. Com este propósito, apresentamos, a seguir, a proposta de um desenho das disciplinas de Estágio e Prática de Ensino dos Cursos Superiores Presenciais serem desenvolvidas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem favorecido de interfaces digitais de comunicação que podem contribuir para a formação de professores mais reflexivos, críticos, criativos, proativos, responsáveis e colaborativos, qualificados a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

As disciplinas de Estágio e Práticas de Ensino do Curso Presencial na perspectiva da Modalidade a Distância.

As disciplinas “Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado”, comumente, possuem cargas-horárias distintas nas instituições de ensino, no entanto, são idealizadas para os estudantes possam cursá-las juntas, no mesmo semestre letivo, num movimento contínuo entre o saber e o fazer.

No entanto, de acordo com nossas experiências anteriores, é comum que os professores designados como orientadores de estágio, nos cursos presenciais, destinem o tempo de ambas as disciplinas apenas para fins burocráticos, sem que haja tempo suficiente para abordar as múltiplas dimensões do ofício de ser professor, nem viabilizar um processo gradativo de aprendizado.

Nesta perspectiva, acreditamos que essas disciplinas podem ser ofertadas na modalidade a distância, com o apoio de AVAs, sendo a “Prática de Ensino” destinada as discussões e reflexões sobre a complexidade do fazer educacional, tomando como ponto de partida as experiências advindas no processo de estágio e a disciplina de “Estágio Curricular Supervisionado” reservada para o cumprimento das exigências institucionais: entrega de documentos comprobatórios e esclarecimento de dúvidas quanto à realização do estágio.

Ao nosso ver, o AVA pode viabilizar aos integrantes uma estreita comunicação e socialização com colegas de curso, com o tutor e com o professor responsável pela disciplina, como também com os conteúdos teóricos disponibilizados no próprio ambiente, entre outros recursos de interações.

Para isto, é preciso levar em consideração alguns aspectos relevantes como a linguagem, recursos multimídias, as propostas de atividades e os espaços de interações.

Ao nosso ver, a linguagem deve ser dialógica, de proximidade e acessível, buscando sempre a afetividade neste processo de aprendizagem.

Os materiais referenciais da disciplina de Prática de Ensino e o manual de estágio precisam ser de fácil compreensão pelos estudantes para que o processo de orientação seja eficiente e diretivo.

Comumente, embora não seja considerado componente obrigatório na legislação atual de estágio, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, algumas instituições de ensino exigem um relatório final, assim, é papel do tutor responsável disponibilizar aos estudantes relatórios de referências, como também vídeos curtos como se fossem roteiros, no sentido de esclarecer antecipadamente as dúvidas que por ventura surgirem, oportunizando maior qualidade na redação do relatório.

Um dos grandes desafios para os estudantes nesta fase refere-se a questões de formatação e estruturação do texto. Embora os estudantes tenham nas matrizes curriculares dos cursos uma disciplina de Metodologia de Pesquisa Científica, que orienta a escrita e formatação das produções acadêmicas, é expressivo o número de estudantes com dúvidas a este quesito. Assim, com a disponibilidade de esquemas de referência, há uma facilitação no tratamento de tais aspectos.

Os recursos multimídias, por sua vez, oferecem um relevante apoio para ilustrar tais conceitos. Vídeos de apoio de curta duração, imagens, mapas conceituais e mentais, contribuem para que os estudantes possam visualizar o que está sendo proposto. Como na modalidade à distância não há contato físico entre tutor e estudante, tais ilustrações também facilitam a compreensão.

As videoconferências também são importantes recursos para viabilizar as discussões sobre a teoria e prática, onde os estudantes têm a oportunidade de articular as situações práticas de sala de aula, com os conhecimentos teóricos oriundos da Universidade, numa perspectiva crítica reflexiva. Ademais, este recurso valioso permite o esclarecimento de dúvidas pertinentes ao estágio. Ao nosso ver, estes encontros síncronos são substanciais, especialmente em razão de promover uma maior interação entre o tutor e os estudantes.

Ademais, as discussões fomentadas a partir dos fóruns também propiciam a interseção entre a teoria e a prática, pois são excelentes recursos para averiguar a participação e o envolvimento dos estudantes no desenvolvimento do estágio. Fóruns informais para a socialização e compartilhamento de experiências vivenciadas no estágio também são bem vindos.

Uma das críticas ao modelo de educação a distância diz respeito ao pouco desenvolvimento de habilidades interpessoais. Em contrapartida, viabilizar espaços para a interação informal dos estudantes, e também com os tutores, pode diminuir esta limitação.

O blog também é um importante repositório de informações e reflexões e pode ser empregado na disciplina de Estágio, uma vez que possibilita que os

estudantes registrem todas as fases do estágio até a sua finalização, refletindo, assim, sobre a prática observada pelos professores mais experientes.

Dentre outras possibilidades de interações asseguradas por Ambientes Virtuais de Aprendizagens podemos também citar o recurso de comunicação “mensagem”. Esse espaço de comunicação assíncrona tem a finalidade de promover a interação entre o estudante e o tutor responsável pela disciplina, permitindo uma mediação individualizada. Convém enfatizar que as mensagens enviadas e recebidas poderão ser consultadas, a qualquer momento, sem que seja combinado uma hora, durante todo o processo de estágio.

Uma proposta de protótipo para a disciplina de Prática de Ensino na modalidade EaD em cursos de licenciaturas presenciais

Como dito anteriormente, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, os estudantes cumpririam as exigências burocráticas institucionais, tais como entrega de documentos, como também esclareceriam as dúvidas com relação a este processo.

Em se tratando da disciplina de Prática de Ensino, a figura, a seguir, representa, de modo esquemático, as etapas da proposta, em conformidade os recursos disponíveis em um Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Figura 1. Esquema da proposta

Fonte: elaborado pelos autores

Na seção planejamento, os estudantes com a mediação do professor tutor poderiam elaborar um protocolo sobre o que observar no estágio, de acordo com o nível de ensino da disciplina. Este planejamento inicial poderia ocorrer por meio de uma Webconferência coletiva.

Na seção prática, os estudantes iriam a campo de estágio de posse do protocolo observacional. Este protocolo seria preenchido e postado no fórum de discussão.

Em se tratando da seção interação, os estudantes participariam dos fóruns de discussões para destacarem as dificuldades sentidas e os aspectos mais relevantes que observaram em campo de estágio, tendo por referência o protocolo observacional.

Por fim, na seção de reflexão, os estudantes, por meio de uma Webconferência, refletiriam criticamente a respeito dos aspectos primordiais apontando no fórum de discussão. O professor tutor ficaria responsável em coletar os dados do fórum e fomentar uma discussão a partir da seleção dos aspectos mais marcantes deste processo de formação inicial.

Conclusão

Este trabalho teve por objetivo apresentar algumas características conceituais do Estágio Curricular Supervisionado e da Prática de Ensino, bem

como apresentar uma proposta de oferecimento dessas disciplinas do curso de Licenciatura presencial, ofertadas dentro da modalidade a distância, utilizando o AVA.

Com a revisão de literatura, foi possível identificar que, fundamentalmente, o estudante que está em situação de estágio, e bem amparado pelos sujeitos envolvidos neste processo formativo, apresenta maior capacidade para estabelecer relações teoria-prática-teoria, tornar-se mais confiante em se tratando do processo de aprender a ensinar e é mais eficaz ao colocar o que está aprendendo em prática.

Vimos que, o AVA apresenta recursos de comunicação e socialização, de forma síncrona e assíncrona, que permitem que os estudantes possam refletir sobre as propostas de discussões e acerca dos registros dos demais participantes. Nas disciplinas, os tutores atuam na mediação das discussões e possibilita que eles reflitam e aprendam juntos.

Observamos que o oferecimento das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado na modalidade a distância pode superar alguns desafios impostos no presencial, especialmente no que diz respeito ao seu *design*. O AVA permite o oferecimento de recursos primordiais para que as competências determinadas no Projeto Pedagógico do curso possam ser desenvolvidas. No entanto, estes recursos não garantem a interação, é preciso pensar em estratégias didáticas para o uso adequado das interfaces disponíveis. Os tutores precisam estar preparados para atuar no AVA, fazendo um bom planejamento didático de qualquer situação do processo de aprendizagem a distância.

Compreendemos, que é importante estar sempre revendo aspectos como linguagem, uso de recursos multimídias, tipos de atividades propostas e espaços para as discussões, pois são estratégias fundamentais que podem assegurar a formação dos futuros professores. Assim, o AVA pode ser um espaço significativo efetivos para o apoio à aprendizagem.

Na era do conhecimento, é preciso investir em modelos de disciplinas com interfaces de comunicação de alta qualidade, ou seja, seguras, interativas e eficientes, privilegiando a interatividade como aspecto fundamental para a aprendizagem.

Compreendemos que o modelo proposto pode ser efetivo e o ponto de partida para os professores tutores, mas depende fundamentalmente da atitude positiva destes profissionais com relação aos recursos disponíveis, bem como a aceitação e o engajamento dos estudantes neste processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que nossos objetivos foram alcançados, no sentido de mostrar à comunidade acadêmica, em especial à comunidade EAD, a importância das disciplinas serem ofertadas na modalidade a distância, o modo como o AVA pode apoiar na realização do estágio e na formação inicial de professores, mas especialmente na conscientização dos atores do processo sobre a necessidade de alinhamento entre as necessidades formativas dos estudantes e os materiais, estratégias de ensino e interações no AVA.

Referências

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para elaboração de material didático para EaD no Ensino Profissional e Tecnológico. 2007. Disponível em Acesso em: 15 Abril 2017.

BURIOLLA M. A. F. **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, J. G. **Modelo de comunidade de inquirição**: a presença social mediada pela prática da tutoria em uma disciplina on-line. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari (2008). **Formação e professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011, 2 ed, p. 81 a 85.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, P. B. **O Estágio Curricular Supervisionado**: um panorama de produções do XII Encontro Nacional de Educação Matemática- ENEM. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2017.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, J. C. P. **Formação inicial de pedagogos para ensinar matemática**: constatações, reflexões e desafios do estágio curricular. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Sheila da Costa; FILHO, Gentil José de Lucena. Animação de fóruns virtuais de discussão: novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. In: **Novas tecnologias na Educação**. v. 4. n. 2. CINTED-UFRGS. Dezembro, 2006. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25159.pdf>. Acesso em: 12 Abril. de 2017.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores**: Unidade teoria e prática? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANÁLISE DA EXPECTATIVA E DESEMPENHO DOS INGRESSANTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA

Mauricio Santiago Zwarg¹, Julia Alves Oliveira de Jesus²,
Leticia Moreira Viesba³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O ensino médio é uma grande etapa na vida de qualquer pessoa, pois é nele que se decide os rumos a serem seguidos. A profissão a ser seguida, a faculdade a cursar e muitas outras decisões importantes. Desta forma, a escolha da melhor escola de ensino médio se faz extremamente importante. E é aí que entram as ETECs! As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) são instituições de ensino que oferecem cursos profissionalizantes junto ao ensino médio, o que é muito bom para os alunos, pois além de terem a oportunidade de estudar em uma escola pública e de qualidade, terão a oportunidade de saírem com uma profissão. Porém, para isso precisam encarar o vestibular das escolas técnicas, e é neste momento que tudo complica. São inúmeras pessoas disputando pouquíssimas vagas, o que torna a busca por uma escola boa em uma competição. Desta forma, é possível imaginar que muitos entram em cursos que possivelmente não são seus preferidos para apenas ter um ensino médio de qualidade. Portanto, levanta-se um questionamento. O fato desses alunos estarem inseridos em cursos que não são suas preferências faz com que seu desempenho e desenvolvimento seja diferente de alunos que estão mais entrosados com o curso?

Palavras-chave: Ensino médio, Ensino técnico, ingressantes, desempenho curricular.

Introdução

O Ensino médio é uma fase que marca fortemente a vida dos secundaristas, pois é nela que há o fortalecimento da maturidade do indivíduo e o momento em que escolhas decisivas, como por exemplo, a escolha de uma profissão, são colocadas em debate. De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, promulgada pelo ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação, conforme artigo 2º, parágrafo único, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disto a mesma lei, em seu artigo 4º diz que é obrigação do Estado Brasileiro prover uma educação gratuita e de qualidade para toda a sociedade. Tendo em vista que é a partir do ensino médio que o cidadão começa a traçar o rumo de como será o seu futuro, tanto acadêmico quanto profissional, se faz então necessário neste momento escolher a melhor instituição de ensino para a sua formação. E é nesta hora que muitos vêm nas Escolas Técnicas Estaduais

1 Técnico em Eletrotécnica pela ETEC Getúlio Vargas e discente de Licenciatura em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo

2 Discente de Licenciatura em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo

3 Cientista Ambiental e Mestre pela Universidade Federal de São Paulo. Professora contratada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

uma boa alternativa em relação às instituições de ensino médio comuns na rede estadual. As ETECs (Escolas Técnicas Estaduais) são instituições de ensino que oferecem uma formação técnica juntamente ao ensino médio, o que garante uma profissão ao aluno que está cursando o ensino médio, como descrito no Artigo 6º do Regimento comum das escolas técnicas estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”¹. Outro ponto que desperta o interesse das pessoas nas ETEC’s é a qualidade de ensino.

Segundo OLIVEIRA (2019), “As Escolas técnicas estaduais sempre foram sinônimo de ensino público de qualidade”. A autora diz também que “fazer curso técnico pode ser um canal mais rápido para o mercado de trabalho”. Todos estes fatores são decisivos na escolha de uma escola de ensino médio. Porém, para ter acesso a essa gama de privilégios, os que têm interesse em ingressar nas ETECs, têm que primeiro passar pelo “Vestibulinho”. “Para ingressar nas escolas técnicas, os interessados precisam passar por uma prova chamada de ‘vestibulinho’. É um critério de provas utilizado em todas as unidades por conta da concorrência. Justamente quem consegue ser selecionado para um curso sabe valorizar cada ano, em especial quando tem ingresso rápido ao mercado de trabalho”, diz OLIVEIRA (2019).

Tendo em vista que a quantidade de vagas disponibilizadas não atende toda a comunidade, a demanda nos cursos mais procurados é altíssima, o que torna a busca por uma escola de qualidade em uma verdadeira competição. Em contrapartida, cursos que têm pouco interesse dos estudantes possuem demandas baixíssimas. Para se ter uma ideia, no ano de 2019 na ETEC Getúlio Vargas, instituição de ensino localizada no bairro Ipiranga – zona sul de São Paulo, o curso com maior demanda era o de Administração, com concorrência de 11 pessoas por vaga². Já o curso com menor demanda, Automação industrial, teve concorrência de 2 pessoas por vaga⁴. Levando em consideração tal competição por uma vaga em uma escola pública de qualidade e de grande mérito, surge o questionamento de se as pessoas que ingressam, entram em um curso que realmente se interessam, ou se entram nos que possuem menor demanda, para estar cursando o ensino médio nestas instituições. Outro questionamento levantando vai de encontro a se o ingresso em cursos de não interesse influencia o desempenho e desenvolvimento estudantil destes ingressantes.

Desta forma, este artigo busca analisar se os ingressantes na instituição de ensino ETEC Getúlio Vargas, prestaram o “vestibulinho” para entrarem em um curso que gostam e pretendem atuar na área, ou se entraram por outros fatores, como um curso com uma demanda menor, ou por influência dos pais. E, diante destes dados, analisar se o desenvolvimento destes estudantes pode ser influenciado pela afinidade que têm com o curso escolhido, tendo em vista a possibilidade de muitos terem ingressado em cursos que têm pouco interesse.

Desenvolvimento

1 Artigo 6º - As ETEs poderão oferecer, conforme suas disponibilidades, cursos e programas, presenciais ou à distância, de: I - capacitação, especialização, aperfeiçoamento e atualização de trabalhadores;

2 Informações extraídas do site: <<https://www.vestibulinhoetec.com.br/demanda/demanda.asp>>.

Para realização das análises, buscou-se realizar uma pesquisa de campo com os alunos da instituição de ensino ETEC Getúlio Vargas, localizada na rua Moreira e Costa, 243 – Ipiranga; CEP 04266-010.

Para a realização da pesquisa, foi elaborado um questionário com múltiplas questões na plataforma Google Formulários. As questões do formulário podem ser visualizadas a seguir:

Tabela I – Questões elaboradas para pesquisa.

QUESTÕES ABORDADAS NA PESQUISA

Qual seu curso?

Em que ano você está?

Como você avaliaria seu curso?

Qual motivo te fez entrar no curso em que está?

Você entrou no curso que queria?

Você possui afinidade com seu curso?

Se pudesse, escolheria outro curso?

Qual sua média de notas no ensino médio?

Qual sua média de notas no ensino técnico?

Ao ingressar, pretendia atuar na área?

Ao conhecer melhor o curso, mudou de ideia?

Fonte: Autoria própria, 2019.

As questões supracitadas foram distribuídas entre os alunos através do aplicativo de conversa Whatsapp. O público alvo foi os estudantes de todos os cursos e séries da instituição, ficando disponíveis por um período de 48h.

Os cursos analisados podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tabela II: cursos analisados

CURSOS ANALISADOS

ETIM Administração

ETIM Design de interiores
ETIM Eletrotécnica
ETIM Eletrônica
ETIM Mecatrônica
ETIM Mecânica
ETIM Nutrição
ETIM Química
ETIM Edificações
ETIM Meio Ambiente
ETIM Automação industrial

Fonte: Autoria própria, 2019.

(Obs.: ETIM=Ensino médio integrado ao técnico)

Para realizar as análises do desenvolvimento dos estudantes, alguns comparativos foram realizados. Para comparação, dividiu-se os ingressantes em 4 categorias principais:

1. Ingressaram no curso que queriam;
2. Ingressaram em outro curso por conta de fatores externos (como baixa demanda);
3. Possuem afinidade com o curso;
4. Não possuem afinidade com o curso.

Após dividir os ingressantes em 4 categorias diferentes, comparou-se as notas médias em duas modalidades:

- a) Notas nas matérias do ensino médio;
- b) Notas nas matérias do ensino técnico.

Desta forma, é possível analisar se o desenvolvimento e o desempenho desses alunos se relacionam de alguma maneira com a categoria em que se encontram. Por exemplo, analisar se as notas do técnico de alguém que tem afinidade com a área são melhores que as notas de alguém que não possui esta afinidade.

Após 48h de abertura do questionário, foram recolhidas um total de 139 respostas. Os resultados foram recolhidos e os principais foram tabelados e estão apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela III – Quantidade de respostas por curso.

CURSO	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
ETIM Administração	6
ETIM Design Interiores	8
ETIM Eletrotécnica	19
ETIM Eletrônica	9
ETIM Mecatrônica	15
ETIM Mecânica	17
ETIM Nutrição	4
ETIM Química	18
ETIM Edificações	10
ETIM Meio Ambiente	18
ETIM Automação Industrial	15

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico I – Quantidade de respostas por curso.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Tabela IV Quantidade de respostas por série.

SÉRIE	QUANTIDADE DE RESPOSTAS
1º ANO	63
2º ANO	38
3º ANO	38

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico II – Quantidade de respostas por série.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Tabela V – Comparativo entre ingressantes,

Ingressantes que entraram no curso que queriam	98
Ingressantes que entraram por fatores externos	41

Fonte: Autoria própria, 2019.

Tabela VI – Afinidade dos ingressantes

AFINIDADE DOS INGRESSANTES	
Possuem afinidade com o curso	92
Não possuem afinidade com o curso	16
Indiferentes	31

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico IV – Afinidade dos ingressantes.

Fonte: Autoria própria, 2019.

VII Notas dos alunos.

NOTAS DOS QUE INGRESSARAM NO CURSO QUE QUERIAM

	Notas médias do ensino médio	Notas médias do ensino técnico
I	1	1
R	35	15
B	57	63
MB	5	19

Fonte: Autoria própria, 2019.

IX Notas dos alunos.

NOTAS DOS QUE POSSUEM AFINIDADE COM O CURSO			
	Notas médias do ensino médio ensino técnico	Notas	médias do
I	1		1
R	32		12
B	54		63
MB	5		16

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico IX – Notas médias do ensino médio do ensino técnico

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico X – Notas médias

Fonte: Autoria própria,

Tabela X – Nota dos alunos.

NOTAS DOS QUE NÃO POSSUEM AFINIDADE COM O CURSO			
	Notas médias do ensino médio ensino técnico	Notas	médias do
I	1		2
R	6		8
B	8		6
MB	1		0

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico XI – Notas médias do ensino médio do ensino técnico

Fonte: Autoria própria, 2019.

Gráfico XII – Notas médias

Fonte: Autoria própria,

XI Razões para ingresso em outros cursos.

RAZÕES PARA INGRESSO EM OUTROS CURSOS

Principais motivos	Porcentagem (%)
Influência dos pais	31,7
Baixa demanda	21,9
Profissão com boa remuneração	7,3
Outros fatores	39,1

Fonte: Autoria própria, 2019.

Conclusão

Através dos dados obtidos, foi possível concluir que existem alunos que ingressam na ETEC em cursos que não são de seu agrado, por diversos fatores, como por exemplo, a influência dos pais (31,7%) e a baixa demanda dos cursos (21,9%). Porém, mesmo com as altas demandas e com uma grande concorrência, a quantidade de alunos que entram no curso que querem é quantitativamente bem maior (mais da metade dos entrevistados).

À priori, a hipótese inicial a respeito do desenvolvimento e do desempenho dos alunos era de que a categoria em que estavam inseridos (Ingressos, ou não, nos cursos que queriam e a afinidade com a área) influenciava nas suas notas. Ou seja, esperava-se que alunos com baixa afinidade com a área do curso, por exemplo, tirassem notas mais baixas dos que têm maior afinidade. Porém os resultados se mostraram completamente diferentes. Através dos dados obtidos foi possível concluir que as situações são bem variantes. Não se pode afirmar se um estudante que entrou no curso por conta da baixa demanda vai obter um

desempenho melhor ou pior do que um que realmente queria estar naquele curso. O mesmo é possível afirmar para o quesito da afinidade.

Desta forma, conclui-se que o desenvolvimento dos alunos na ETEC Getúlio Vargas, instituição que possui uma pluralidade de cursos e áreas do conhecimento, não depende da relação interpessoal dos alunos com o seu curso. Os fatores que realmente vão definir o desenvolvimento dos alunos podem ser mais variados possíveis. Pode ser a relação professor-aluno, pode ser a relação entre o aluno e sua turma, como pode ser muitos outros fatores. A única coisa que se pode dizer, conclusão tirada a partir deste artigo, é que as formas de ingresso a as afinidades com a área do curso, no geral, não possuem tanta influência no desenvolvimento dos alunos.

Referências

Diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17/08/19.

OLIVEIRA, Simone. “Etecs: referência de qualidade no ensino público”. Jornal de Jundiaí; 2019. Disponível em: <<https://www.jj.com.br/jundiai/etecs-referencia-emqualidade-de-de-ensino-publico/>>. Acesso em 17/08/19.

“Regimento comum das escolas técnicas estaduais do centro estadual de educação tecnológica ‘Paula Souza’” Disponível em: <<http://www.etecitanhaem.com.br/documentos/regimento.pdf>>. Acesso em 17/08/19.

A TRAGÉDIA DE MARIANA EM AULAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: INVESTIGAÇÃO SOBRE UM ESTÁGIO DOCENTE COM BASE EM UMA ABORDAGEM CTS.

Melina Teixeira Medeiros¹, Carlos Ventura Fonseca².

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho objetiva investigar o estágio docente realizado por uma professora em formação, que planejou e desenvolveu atividades que envolviam o estudo acerca da Tragédia de Mariana (fato ambiental ocorrido no estado de Minas Gerais, em 2015), tendo como referência o modelo educacional CTS e a abordagem concomitante de conceitos químicos relacionados à estequiometria. A docente em formação era estudante do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à época dessa intervenção (segundo semestre de 2018), ocorrida em turmas de ensino médio de uma escola pública estadual gaúcha. A metodologia desta investigação caracteriza-se como qualitativa/ exploratória/ documental, adotando-se o relatório final de estágio como fonte exclusiva de dados. Constatou-se a boa aceitação do trabalho docente pelos discentes, que avaliaram a estagiária como uma profissional que: possuía bom domínio dos conteúdos, dava boas explicações (quando necessário) e relacionava-se bem com a turma. Contudo, os estudantes revelaram-se críticos quanto ao próprio aproveitamento, declarando falta de pré-requisitos para o acompanhamento das aulas, pouco estudo fora da sala de aula e dificuldades de aprendizagem relacionadas aos conceitos químicos. Confirmou-se a pertinência do tema ambiental tratado, que possibilitou discussões sobre suas causas e derivações sociais, econômicas, tecnológicas e científicas.

Palavras-chave: Tragédia de Mariana. Ensino de Química. CTS. Estágio docente.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) indicam que os conhecimentos sejam trabalhados de forma contextualizada, tendo como referência a articulação entre diferentes áreas de conhecimento. Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) preconizam a abordagem de temas com relevância social, considerando-se os fins da Educação Básica e a perspectiva de favorecer que os sujeitos tenham uma formação que desenvolva capacidade de tomar decisões e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, o modelo educacional que enfatiza relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) torna-se uma alternativa viável, pois este objetiva explorar relações entre os elementos citados, demandando e possibilitando a

1 Professora de Química, atuante em cursos pré-vestibulares da cidade de Porto Alegre (melinamed@hotmail.com).

2 Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (carlos.fonseca@ufrgs.br).

aquisição de conhecimentos que proporcionem uma formação de cidadãos críticos, que exerçam papel ativo na sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2003). Segundo Roehrig e Camargo (2013), esse movimento educacional é originário da Europa (anos 1970), fazendo contraponto a modelos tradicionais de ensino (que traziam uma visão positivista da ciência, tratada como imparcial e representante mais autorizada da verdade).

No contexto brasileiro, segundo Fahl (2003), o movimento CTS surge nos anos 1980 e torna-se mais efetivo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999). As estratégias didáticas tipicamente utilizadas são: resolução de problemas, atividades em grupo e jogos. Sua característica mais específica é “o posicionamento reflexivo e crítico com respeito à realidade social, ao conhecimento científico e aos modos de produção científica” (FERNANDES; NETO, 2012, p. 645), havendo extensão dessas reflexões a respeito das questões ambientais implicadas (ANGOTTI; AUTH, 2001).

A Tragédia de Mariana, tema ambiental acolhido por este trabalho (devido à sua natureza e à dimensão de suas consequências), iniciou-se em 05 de novembro de 2015, com rompimento da barragem de Fundão, havendo extravasamento de dezenas de bilhões de litros de rejeitos da atividade de mineração, em sistemas fluviais da localidade (município de Mariana e arredores), com centralidade de consequências absorvidas pelo Rio Doce (ZHOURI et al., 2016; FACURY et al., 2019; ESPINDOLA; NODARY; SANTOS, 2019). Os autores citados destacam, ainda, o envolvimento da empresa Samarco Mineração S.A. (corporações Vale S.A.) e os múltiplos prejuízos, ainda sentidos (danos bióticos, perdas sociais e econômicas, mortes humanas, pessoas desabrigadas, destruição de localidades e propriedades, desaparecimento de aspectos da cultura local etc.).

No campo acadêmico da Educação em Ciências da Natureza, sabe-se que as publicações que abordam o tema existem, mas com amostragem (ainda) limitada, especialmente considerando-se sua frequência em periódicos (MEDEIROS; FONSECA, 2019). Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir com o campo acadêmico em tela, acentuando a relevância de que as questões ambientais sejam apropriadas como temáticas genuínas e com potencial crítico central para a sala de aula da Educação Básica, para o trabalho docente e para as pesquisas implicadas.

Assim, este trabalho objetiva investigar o estágio docente realizado por uma professora estagiária, que planejou e desenvolveu atividades que envolviam o estudo acerca da temática da Tragédia de Mariana (tragédia ambiental ocorrida no estado de Minas Gerais, em 2015), tendo como referência o modelo educacional CTS, bem como o ensino com base em investigação (por meio do uso de situação-problema). A docente em formação era estudante do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à época dessa intervenção (segundo semestre letivo do ano de 2018), realizando seu segundo período de estágio docente, dos três que faziam parte de sua trajetória formativa.

A metodologia desta investigação caracteriza-se como qualitativa/exploratória/ documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), tendo o relatório final de estágio (produzido pela docente em formação) como fonte exclusiva de dados. Esse relatório continha informações sobre as aulas (planejamento docente) e dados coletados a respeito dos estudantes, com base em atividades realizadas por

estes e suas respostas a um questionário inicial de observação e a um questionário final (que buscava avaliar o trabalho docente pelo discente e a realização de autoavaliação discente). Busca-se, assim, a identificação das atividades planejadas e desenvolvidas, seu embasamento teórico e elementos que caracterizem a visão discente acerca do trabalho docente. Sublinha-se que esses movimentos de pesquisa compuseram o projeto de trabalho de conclusão de curso de graduação da docente em formação citada (que é a primeira autora do presente texto), que foi apresentado e defendido em 2019 (ainda não publicado em qualquer meio).

Desenvolvimento

O estágio ora investigado ocorreu em três turmas de 2ª série do ensino médio (identificadas, aqui, como turmas X, Y e Z, nas quais estava matriculado o total de 106 estudantes) de uma escola pública estadual (localizada no município de Porto Alegre). Somente 63 estudantes responderam ao questionário de observação, em função da falta de frequência, enquanto que somente 22 estudantes responderam ao questionário final (respostas fornecidas de forma virtual/ pela internet).

As respostas ao questionário de observação revelaram que, aproximadamente, 70% dos estudantes apresentavam idades na faixa de 15 a 17 anos (Figura 1). A turma Z, em especial, apresentava uma peculiaridade: grande parte dos sujeitos (46%) acima de 17 anos, devendo-se ao alto índice de reprovação escolar (também próximo de 46%). Nas demais turmas, as taxas de reprovação apresentavam-se menores: 20% (turma X) e 30% (turma Y).

Figura 1: Distribuição dos sujeitos por idade e por turma.

Fonte: Relatório de estágio.

A sequência didática desenvolvida com as turmas, durante o período de estágio (08 períodos de 50 minutos por turma), totalizou 24 períodos de aula (total: 1200 minutos) e está detalhada no Quadro 1. Na Aula 01, foram desenvolvidos dois dos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002): problematização inicial (PI), organização do

conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). A PI foi realizada com base na visualização do videoclipe da música "Quanto Vale?" (BANDADJAMBE, 2016), que trata do tema Tragédia de Mariana a partir de um ponto de vista crítico, considerando questões socioeconômicas e políticas decorrentes do fato ambiental mencionado.

Quadro 1: Sequência didática desenvolvida com as turmas.

Aula (períodos)	Atividades Desenvolvidas
01	Aula expositiva-dialogada no modelo de Três Momentos Pedagógicos: Problematização inicial com música sobre a Tragédia de Mariana, discussão guiada nos grupos a partir de questionamentos sobre elementos da música. Exposição e discussão das respostas.
02	Retomada da discussão sobre a Tragédia de Mariana, apresentação sobre a atividade de mineração e processos para obtenção de metais, especificamente para o ferro.
03	Sistematização dos conceitos sobre estequiometria: reagentes impuros e rendimento de reações a partir da reação de obtenção de ferro metálico a partir de hematita.
04	Atividade de resolução de problemas: pesquisa no laboratório de informática sobre a obtenção de metais a partir de minérios encontrados na natureza.
05	Atividade de resolução de problemas: pesquisa no laboratório de informática sobre a obtenção de metais a partir de minérios encontrados na natureza.
06	Apresentação das soluções dos problemas.
07	Finalização da apresentação das soluções dos problemas.
08	Resolução em conjunto de exercício envolvendo pureza de reagentes e rendimento de reações. Discussão de como resolver exercício em casa.

Fonte: Dados da professora-estagiária.

No momento de OC foi proposto um conjunto de questionamentos acerca do videoclipe e da letra da música, sem que fossem feitos maiores esclarecimentos, objetivando que os sujeitos estabelecessem um diálogo em pequenos grupos e elaborassem uma produção textual sobre este, considerando-se: interpretação do vídeo e da letra da música; suas concepções prévias sobre o fato (a partir de notícias que eventualmente recordassem). Após esse momento de diálogo, os alunos expuseram suas conclusões para o grande grupo, complementando-se a atividade com a participação docente, trazendo maiores detalhes sobre a Tragédia de Mariana. Foi possível constatar-se que o fato ambiental explorado pela música (Tragédia de Mariana) não fazia parte do universo de conhecimentos prévios pertencente aos sujeitos, de modo que essa atividade de PI mostrou-se fundamental para que emergissem elementos que descrevessem e contextualizassem o tema para as turmas.

Na aula 02, foi retomado/ feito o fechamento da atividade desenvolvida na aula anterior. Deu-se continuidade ao momento de OC, a partir de uma atividade expositiva e dialogada, na qual a professora estagiária detalhou a extensão da tragédia, trazendo imagens de mapas que reconstituíam o caminho percorrido pela lama com rejeito de minério, que chegou, inclusive, ao Oceano Atlântico. Discutiu-se sobre a atividade de mineração da empresa envolvida no fato ambiental, bem como a rota utilizada (da extração) até a exportação do minério de ferro, ocasião em que foi enfatizada a ocorrência do elemento químico ferro em materiais como a Hematita (CANTO, 1996), composta por Óxido de Ferro III (Fe_2O_3).

A docente apresentou, ainda, etapas do processo de obtenção do ferro a partir da Hematita (retomado posteriormente, na aula 03), realizado em altos-fornos, além de discutir as reações químicas envolvidas e a relação destas com a produção do aço (liga metálica constituída de ferro e carbono, presente em vários bens de consumo) (CANTO, 1996). Nesse momento, discutiram-se temas sociais conexos: consumismo, obsolescência programada de telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos, principalmente, que demandam a extração continuada de minérios (ROSSINI; NASPOLINI, 2017).

Foi feita uma reflexão sobre o funcionamento das barragens de contenção de rejeitos (seriam controladas, planejadas e seguras, como alegam as mineradoras?), bem como sobre os problemas decorrentes da extração excessiva de minério (vale qualquer coisa para obtenção de lucro, em detrimento dos prejuízos ao meio ambiente?). Aqui, estabeleceram-se elos críticos entre o conhecimento científico, a sociedade e a tecnologia envolvida nessa atividade econômica (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012; ANGOTTI; AUTH, 2001). Como fechamento da aula, foram apresentados pela docente alguns dos principais impactos causados pelos rejeitos de minério, no Rio Doce, retomando a música discutida no momento de PI (ZHOURI et al., 2016; FACURY et al., 2019; ESPINDOLA; NODARY; SANTOS, 2019).

Na aula 03, foi dada continuidade ao momento de OC, com a retomada da discussão acerca da obtenção de ferro metálico a partir da Hematita (CANTO, 1996), pela professora-estagiária. Primeiramente, foi efetuado o balanceamento das equações químicas envolvidas nesse processo, havendo subsequente obtenção da equação química global do processo (Figura 2), a partir da contribuição dos estudantes. Então, foi realizada uma revisão (de forma expositiva e dialogada) sobre cálculo estequiométrico (conteúdo conceitual de Química estudado em momentos anteriores pelas turmas, mas com grau de aprofundamento reduzido), calculando-se a massa de ferro produzida a partir de 01 tonelada do minério, sem se considerar a impureza de reagentes e o rendimento de reação.

Figura 2: Obtenção da equação global (produção de Ferro a partir da Hematita).

Fonte: Relatório de estágio.

Foi abordada, na sequência, a existência de impurezas presentes na Hematita e em outros minérios, ponderando-se sobre a variação de massa obtida de Ferro, quando introduzida a variável relativa às impurezas. Com participação ativa dos sujeitos, foram realizados alguns cálculos envolvendo o rendimento da reação, avaliando-se eventuais fatores interferentes (como a falta de qualidade dos reagentes, dos equipamentos ou erro experimental, por exemplo).

As aulas 04 e 05 foram realizadas na sala de informática, destinadas ao terceiro momento pedagógico (AC), sendo que as turmas foram organizadas em grupos de 04 e/ou 05 integrantes, para a realização de trabalho de pesquisa necessário para a resolução da situação-problema proposta pela docente (Figura 3), considerando-se que essa é uma atividade típica do modelo educacional CTS (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012). O uso de resolução de problemas propicia o estabelecimento de um caráter investigativo para as aulas, demandando pesquisa e elaboração de hipóteses, visto que os sujeitos necessitam fazer aquisições de conhecimentos para a sua resolução (POZO; CRESPO, 2009). A professora-estagiária auxiliou o trabalho discente, exercendo o papel de mediadora do conhecimento.

Figura 3: Situação-problema.

Obtenção de metais

Há séculos, a humanidade extrai da natureza materiais que tornam sua existência mais cômoda e segura. Dentre esses materiais, estão os metais, que são encontrados na natureza, em sua maioria, combinados com outros elementos químicos, principalmente na forma de óxidos e sulfetos. Para a obtenção desses metais em sua forma pura, são necessários processos químicos específicos que envolvem o rompimento e a formação de ligações químicas, bem como transferência de elétrons.

Sabendo disso, de que forma o metal X é encontrado na natureza, como ele pode ser obtido na sua forma pura e qual a sua importância na indústria? Descreva esse processo.

Supondo que a forma com que ele é encontrado na natureza apresente um grau de pureza de 90% e que a reação química envolvida no processo de obtenção do mesmo em sua forma pura apresente um rendimento de 85%, qual é a massa desse metal puro obtida, a partir de uma amostra de 500g da sua fonte?

[No lugar de X, cada grupo receberá o nome de um metal sobre o qual deverá pesquisar, em que X = alumínio, chumbo, zinco, cobre, magnésio, mercúrio, estanho, cromo ou cádmio].

Fonte: Relatório de estágio.

As aulas 06 e 07 foram destinadas para as apresentações das soluções elaboradas para a situação-problema proposta, sendo disponibilizado, aos sujeitos, o quadro branco para que estes escrevessem as reações químicas envolvidas nos processos de obtenção dos metais selecionados, a partir dos minérios respectivos. Percebeu-se certa dificuldade por parte dos sujeitos, especialmente no que dizia respeito aos cálculos necessários, sendo que alguns grupos apresentaram soluções parcialmente corretas e outros não apresentaram. Desse modo, foi dada nova oportunidade para que os sujeitos retomassem o trabalho de pesquisa e refizessem os cálculos, a fim de que a aprendizagem desse tópico pudesse ser efetivada (momentos de revisão foram possíveis, com auxílio docente, durante a aula seguinte/aula 08).

As respostas ao questionário final, aplicado após a aula 08, revelaram avaliação discente positiva em relação às aulas propostas com base no modelo educacional CTS e ao trabalho docente (computando-se concordância total ou

parcial, em termos percentuais, referentes à amostra de respondentes), especificando-se os seguintes itens: apresentação do planejamento do trabalho para a turma (72%); estabelecimento de objetivos para as aulas (86%); uso de metodologias que ajudaram no entendimento (77%); utilização de atividades que despertaram o interesse discente (63%); adoção de métodos de avaliação que eram coerentes com os conteúdos (86%); boa relação professor-estudante (90%); domínio de conteúdo pela docente (95%); explicações objetivas por parte da docente (90%); utilização adequada do tempo de aula por parte da professora (86%).

Com relação ao próprio desempenho, os discentes apontaram uma visão crítica, em alguns itens (computando-se concordância total ou parcial, em termos percentuais, referentes à amostra de respondentes): estudo semanal com tempo mínimo de 60 minutos fora da escola (existente para apenas 50% da amostra); percepção de que houve falta de pré-requisitos de ordem individual (59%); dificuldades de aprendizagem em relação às aulas (86%); participação intensa nos trabalhos propostos (81%).

Conclusão

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que este trabalho atingiu os objetivos presentes em seu escopo: foi possível a elucidação das práticas pedagógicas desenvolvidas, no ensino médio, por uma professora de Química em formação, com base em uma abordagem CTS. Os dados revelaram a pouca familiaridade dos discentes com um tema ambiental contemporâneo (Tragédia de Mariana), demandando que a docente estagiária elaborasse movimentos de aprofundamento sobre o tema mencionado, que serviu de base contextual para os conceitos químicos que foram paralelamente tratados (cálculos estequiométricos), principalmente, por meio do uso de um videoclipe musical e uma situação-problema.

Verificaram-se dificuldades dos sujeitos na realização de cálculos estequiométricos, fazendo com a docente promovesse novas oportunidades de aprendizagem. A Tragédia de Mariana, como esperado, revelou-se um tema socialmente relevante, com derivações tecnológicas e econômicas que foram discutidas à luz de conhecimentos científicos da área da Química (dentro de um nível de aprofundamento conceitual compatível com o ensino médio).

Também foi possível constatar-se a boa aceitação do trabalho docente pelos discentes, que avaliaram a docente estagiária como uma profissional que, dentre outras características: possuía bom domínio dos conteúdos, dava boas explicações (quando necessário) e relacionava-se bem com a turma. Todavia, os estudantes mostraram-se críticos quanto ao próprio desempenho, revelando falta de pré-requisitos para o acompanhamento das aulas, pouco estudo fora da sala de aula e dificuldades de aprendizagem relacionadas aos conceitos químicos. A atuação da docente estagiária, ademais, mostrou-se embasada na literatura da área de Educação em Ciências da Natureza, evidenciando que os movimentos pedagógicos constituíram-se como oportunidade formativa (estágio) que efetivou relações qualificadas entre a teoria e a prática educacional.

Referências

ANGOTTI, J. A. P.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Resolução 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2012.

BANDADJAMBE. **Djambê - Quanto Vale? (Clipe Oficial)**. Youtube, 2 mar. 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=U2kwUnA7tpY> >. Acesso em: 13 mar. 2020.

CANTO, E. L. **Minerais, minérios e metais**: de onde vêm, para onde vão? São Paulo: Moderna, 1996.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FAHL, D. D. **Marcas do ensino escolar de ciencias presentes em Museus e Centros de Ciências**: um estudo da Estação Ciência - São Paulo e do Museu Dinâmico de Ciências de Campinas MDCC. 2003. 201p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

FACURY, D. M. et al. Panorama das publicações científicas sobre o rompimento da Barragem de Fundão (Mariana-MG): subsídios às investigações sobre o maior desastre ambiental do país. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 57, p. 306-333, 2019.

FERNANDES, R. C. A.; MEGID-NETO, J. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2012.

ESPINDOLA, H. S.; NODARI, E. S.; SANTOS, M. A. Rio Doce: riscos e incertezas a partir do desastre de Mariana (MG). **Revista Brasileira de História**, v. 39, n. 81, p. 141-162, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MEDEIROS, M. T.; FONSECA, C.V. Tragédia de Mariana: uma revisão da literatura no âmbito da formação de uma professora-pesquisadora. In: 39º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química (Edeq) e o 1º Encontro do Programa de Mestrado Profissional em Química (Profqui-Sul). **Anais**. 2019.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296 p.

ROEHRIG, S. A. G.; CAMARGO, S. A educação com enfoque CTS no quadro das tendências de pesquisa em ensino de ciências: algumas reflexões sobre o contexto brasileiro atual. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p.117-131, 2013.

ROSSINI, V.; NASPOLINI, S. H. D. F. Obsolescência programada e meio ambiente: a geração de resíduos de equipamentos eletroeletrônicos. **Revista de Direito e Sustentabilidade**, v. 3, n. 1, p. 51-71, 2017.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 2003. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ZHOURI, A. et al. O desastre da Samarco e a política das afetações: classificações e ações que produzem o sofrimento social. **Ciência e Cultura**, v. 68, n. 3, p. 36-40, 2016.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR, A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Mírian Gomes Lopes Reis¹, Denise Dias de Carvalho Sousa²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o locus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social, principalmente, na era digital. Assim, objetiva-se neste trabalho discutir a formação docente no cotidiano escolar, com vistas à valorização profissional e o uso das plataformas digitais, considerando os graves problemas que afetam o processo de ensino. Para tanto, tomamos como base os estudos de Pimenta (2010), Moreira e Candau (2005), Gatti (2008), Nóvoa (1992), Libanio (2001), entre outros. O professor do século XXI precisa, então, ser um profissional da educação com espírito aguçado, com muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente para responder às demandas do mundo contemporâneo, com competência e profissionalismo, principalmente, no contexto atual, considerando os importantes movimentos que giram em torno da educação brasileira: o uso de plataformas digitais e metodologia de ensino remoto através das mídias, devido à pandemia da COVID 19, levando em consideração o processo de formação, valorização e prática pedagógica dos professores.

Palavras Chave: Educação, Formação Docente, Valorização Profissional, Plataformas Digitais.

Introdução

Num contexto contemporâneo, ressalta-se a necessidade e urgência de um professor pesquisador inquiridor, curioso e que não negue o novo, a (re)descoberta. A prática pedagógica imbuída de caráter transformador desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida, pondo em relevo a questão ética e política que tem relação com a finalidade da educação. Essa ideia pedagógica sobre o processo educativo evidencia questões e exigências para a formação de professores a partir do repensar do conhecimento, da crítica problematizadora, fundamentada em princípios de criatividade, ação e reflexão sobre a realidade transformadora. Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. Nesse processo, o exercício contínuo do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de

1 Mestranda em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pós-Graduada em Gestão Governamental (UNEB), Pós –Graduada em Metodologia do Ensino de Português, (UNEB). E-mail: mglreis@uneb.br; <http://lattes.cnpq.br/6596911928680080>.

2 Doutora em Letras – Teoria da Literatura (PUCRS). Docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da rede Estadual em Jacobina/BA. E-mail: dsousa@uneb.br; <http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>.

criatividade e inovação. Mais que isso, segundo Libanio (2001), é um investimento pessoal de busca de conhecimento:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (LIBANIO, 2001, p. 13-14).

Um dos principais desafios da profissão docente é justamente a atualização frequente do professor face às novas metodologias de ensino e ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Nóvoa (1997), por sua vez, destaca novas abordagens alusivas à formação de professores. A trajetória traçada se inicia pela dimensão acadêmica – uma perspectiva que envolve o terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do ambiente educacional. Ao discutirmos a formação de professores, sob a ótica de um conjunto de concepções e perspectivas, detectamos: [uma] realidade conceptual, que não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos

[...] tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. (GARCIA, 1999, p. 21- 22)

Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2002), é um processo pela qual os seres humanos são inseridos na sociedade. Na visão de Moreira e Candau (2005), espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar. A escola precisa ser um ambiente de prazer, acolhedor onde o aluno goste de estar por conta do profissionalismo do professor.

Autores como Marin (2000); Candau (1997); Carvalho e Simões (1999); Gatti (2008), entre outros, mapearam e analisaram o cotidiano escolar docente vivenciados no Brasil. A valorização da prática do professor tem contribuído para se repensar concepções e práticas de formação docente, haja vista que ele oportuniza relações mais democráticas no processo de elaboração e apropriação do conhecimento.

No que diz respeito ao ensino remoto, a prática docente em meio às informações, se multiplicam e se atualizam de modo exponencial ao novo uso de plataformas digitais, novas metodologia de ensino através das mídias no processo de formação docente, em decorrência da proliferação de aprender. É essencial no exercício da docência, o ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos. O professor precisa se sentir sujeito da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, no atual contexto educacional.

Para Lévy (1999), o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes.

Desenvolvimento

A formação docente no cotidiano escolar

Devido às constantes mudanças sociais com desenvolvimento tecnológico e econômico, é necessário que o professor esteja preparado para enfrentar os conflitos próprios de cada momento e ou/ fase do processo de mudança social. Se não houver a qualificação constante do professor, ele poderá ser incapaz de analisar as mudanças educativas e não conseguirá adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea.

Nóvoa (1992) sinaliza que, para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias.

A valorização profissional

É importante que o Estado exerça suas responsabilidades constitucionais de garantir as condições de trabalho dos profissionais que atuam na escola pública. Assegurar aos professores de um patamar mínimo para sua remuneração como profissional de educação no campo da política educacional. Com esta medida, ingressa-se no debate social sobre o magistério, com amplas possibilidades de superar a imagem do professor como sacerdote e passar a encará-lo como um profissional, com responsabilidades, direitos e deveres definidos nos planos legal e institucional, tendo aprovação das leis nos processos de construção dos planos de carreira nos estados e municípios.

Gatti (2008) revela a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério. No que tange aos profissionais da educação, há consenso no sentido de que a educação básica requer o exercício de profissionais bem formados, remunerados condignamente e com adequadas condições de trabalho. Portanto, é dever do Estado e dos governos a definição e a implementação de uma política de valorização dos profissionais de educação que leve em conta o tripé: formação inicial articulada à formação em exercício, condições salariais condignas e planos de carreira.

O novo uso das plataformas digitais

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, cujos avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa a mudanças e transformações rápidas, as quais atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc., a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha uma certa urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvemos nossas habilidades e competências. O fato de que vivemos em uma sociedade cuja tecnologia avança continuamente, não é possível retroceder ou desprezar o potencial pedagógico que as tecnologias e mídias digitais apresentam quando incorporadas à educação. Conforme defende Castells (1999, p. 37), “[...] é nessa sociedade que vivemos e ela é a que devemos conhecer se quisermos que nossa ação seja ao mesmo tempo relevante e responsável”.

O aprender, o ato de se apropriar de novos conhecimentos, de novas estratégias, de novos pensamentos é essencial no exercício da docência. O professor precisa se sentir sujeito da sua aprendizagem e das suas múltiplas relações enunciativas, e sentir a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

Em face às potencialidades das novas tecnologias e mídias digitais, Santaella (2003) menciona que:

As novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem a distância), enfim, estão mudando toda a cultura em geral. (SANTAELLA, 2003, p. 1)

Segundo Lévy (2009), com o advento das tecnologias digitais, é preciso que aconteçam duas reformas necessárias à educação e aos professores de formação. A primeira diz respeito à potencialidade de educação à distância hipermediática (diferentes linguagens: visual, verbal e sonora), que converge numa significação única, e a segunda, incide sobre a experiência adquirida na educação à distância na medida em que o ciberespaço possibilita aos grupos de alunos trabalhar com sistemas compartilhados e automatizados para a construção do conhecimento. Nesse aspecto, o autor, salienta que o ciberespaço permite a combinação de vários dispositivos e interfaces interativos que favorecem a co-construção, tais como: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo.

Lévy define ciberespaço como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por

computadores que funcionam como meios de geração de acesso. (LÉVY, 2009, p.92)

E com isto, os profissionais da educação devem ampliar seus conhecimentos, no que diz respeito às técnicas da educação à distância, do ensino remoto, face a crescente demanda de comunicação e/ou aprendizagem, vinculada às redes digitais.

Diante disso, assiste-se ao surgimento de uma nova configuração no mundo do trabalho, face ao fato de que a construção de conhecimento cresce a cada dia. Isso porque trabalhar significa aprender, construir saberes, trocar experiências. Na era digital, as funções humanas modificam-se, pois, as tecnologias intelectuais – expressão de Lévy – são dinâmicas, objetivas e podem ser compartilhadas por várias pessoas. Os saberes construídos no atual mundo do trabalho têm muito valor, pois as transformações e necessidades das empresas fazem com que o ser humano evolua suas ideias e aprimore seus conhecimentos.

Devido à pandemia da COVID 19, o acesso cada vez maior do ciberespaço a estudantes e professores possibilita que esses atores sociais encontrem amplas oportunidades de aprendizagem. Para Lévy (2009), em face ao contexto do ciberespaço, as práticas pedagógicas devem ser repensadas. As transformações advindas das tecnologias educacionais demandam novas metodologias de ensino, que contam com modernos suportes pedagógicos, capazes de criar um novo papel para o professor e ressignificar o conceito de ensino, a partir de questões colocadas pelos estudos da cognição –percepção- conhecimento.

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Quando falamos de uso de novas tecnologias no contexto escolar, enfatizamos novos horizontes para a aprendizagem da leitura e da escrita, que vão além dos textos impressos e das práticas manuais de produção textual. Surgem, portanto, os multiletramentos caracterizados por Rojo (2012) pela multiculturalidade das sociedades globalizadas e pela multimodalidade textual, como novas formas de compreensão da linguagem. Essa autora faz reflexões sobre as práticas educativas inovadoras, sobretudo no uso das novas tecnologias digitais de comunicação e informação, dos hipertextos e hiper mídias que, “permitem a criação e o uso das imagens, de som de animação e a combinação dessas modalidades” (2012 p. 23). Rojo e Moura salientam que é preciso capacidade e práticas de compreensão e produção dos multiletramentos para fazer significar, ou seja, exige dos professores novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual e sonora.

Rojo (2012), por sua vez, nos propicia pensar como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hiper mídias podem mudar o que se entende na escola por ensinar e aprender, possibilitando, assim, uma reflexão sobre os multiletramentos:

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Vivemos um momento célebre onde a educação virtual tem um peso cada vez mais significativo na educação real. É preciso que o letramento digital contribua na formação dos professores e nas práticas pedagógicas, alcançando assim a complexidade que envolve os contextos sociais e as tecnologias digitais para a construção do conhecimento. Por isso, os professores precisam modificar o foco da simples transmissão de conteúdos para incorporar novos papéis, como: mediador, facilitador, gestor, mobilizador e motivador através do uso de mídias participativas e interativas.

Conclusão

Buscamos refletir sobre a formação docente, com vistas à valorização profissional para que pudéssemos compreender e discutir as novas manifestações da linguagem produzidas e disseminadas pelas tecnologias digitais que se apresentam nos multiletramentos. As reflexões aqui dispostas buscam reafirmar a importância do ensino remoto orientado pelos gêneros textuais contemporâneos, sem dispensar as reflexões sobre as práticas educativas inovadoras, sobretudo no uso das novas tecnologias digitais de comunicação e informação, dos hipertextos e hipermídias.

Dessa forma, buscamos compreensões sobre o ensino remoto no contexto de formação de professores e suas práticas pedagógicas na tentativa de compreender a complexidade que envolve os contextos sociais e as tecnologias digitais para a construção do conhecimento, de provocar diversas reflexões intrínsecas sobre o acesso cada vez maior do ciberespaço a estudantes e professores que se deparam com vastas oportunidades de aprendizagem na construção do conhecimento na Era Digital.

Portanto, a partir deste estudo preliminar, percebe-se que o ensino remoto está na pauta de reflexões do dia a dia, pois esta é uma época de rápidas mudanças nos modos de pensar, expressar, comunicar e agir, cujo professor vivencia claramente este processo.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Didática, **currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S.O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor? Caxambu: Anped, 1999.

ESTEVE, José Manoel. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Santillana: Madrid, 2009.

ROJO, Roxane Helena R., MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GATTI, Bernadete A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 37, p.57-70, jan/abr., 2008

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Da cultura das mídias à cibercultura:** o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre; n. 22, dez. 2003; Quadrimestral.

DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NAS REDES DE ENSINO PÚBLICA E PRIVADA EM RORAIMA

SILVA, Monaliza Nayara Ribeiro¹, SOUZA, Rhayder Abensour², CAMARGO, Leila Maria³, JULIÃO, Geisel Bento⁴, OLIVEIRA, Josimara Cristina de Carvalho⁵

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a percepção dos docentes sobre avaliação e metodologias utilizadas no ensino remoto, nas escolas da rede estadual, municipal e privada de Roraima. A pergunta orientadora do estudo foi: Como você analisa sua prática docente remota e a avaliação da aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares não presenciais? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, e o instrumento de coleta de dados foi da plataforma Google drive formulários composto por 05 questões, além dos dados pessoais. O estudo teve seu foco em 12 professores, de diferentes localidades do Estado de Roraima. Os resultados revelam que as aulas remotas dentre as dificuldades da prática docente remota, comum a todos os entrevistados, destaca-se o fato de muitos estudantes não dispor de acesso à internet; docentes sem experiência no ensino remoto e dificuldades ao manusear as plataformas digitais.

Palavras- chave: Avaliação; Ciências da Natureza; Covid-19; Ensino Remoto; Prática docente.

Introdução

No atual contexto o mundo passa por transformações e rápidos avanços tanto nos aspectos socioeconômico, políticos e tecnológicos. Sendo assim, as instituições de ensino precisam agilizar seu percurso para que a educação acompanhe esse processo de mudança, visando uma educação dinâmica, inclusiva e formativa. A avaliação educacional, em sua trajetória histórica, passa por diferentes concepções, interferindo na forma com que os professores ministram as aulas, na elaboração e na utilização dos instrumentos.

Diferentes docentes do Brasil estão adaptando-se a rotina das Atividades Escolares não presenciais impostas pela pandemia do Coronavírus- SARS- Cov2 (COVID-19). Em Roraima, os 835⁶ estabelecimentos escolares das Redes Pública Estadual, Municipal e Privada tiveram suas atividades suspensas⁷.

1 Mestranda do PPGE/IFRR/UERR. rmonalizanayara@yahoo.com.br

2 Mestrando do PPGE/IFRR/UERR. rhayderabensour@gmail.com

3 Docente do PPGE/IFRR/UERR. apolium522@hotmail.com

4 Docente do CEFORR/SEED. geiselwapichana@gmail.com

5 Docente do PPGE/IFRR/UERR. josi903@yahoo.com.br

6 Censo Escolar 2019.

7 Os municípios roraimenses editaram Decretos e Portarias, destaca-se o Decreto nº 28.587-E de 16 de março de 2020 que antecipou as férias escolares da educação básica.

O Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR)¹, em 20 de março de 2020 emitiu a Resolução nº 007/2020, sobre a normatização do regime especial de aulas não presenciais, enquanto durar a pandemia do COVID-19.

Destaca-se ainda o Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação-CNE que orienta a Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da COVID-19.

Esse artigo tem objetivo compreender os desafios e dificuldades que os professores, da área de ciências da natureza, do fundamental II, descrevem como avaliam o processo de aprendizagem dos estudantes no ensino remoto em Roraima.

Diante desse contexto, perguntou-se aos professores: Como você analisa sua prática docente remota e a avaliação da aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares não presenciais? Compreender tais desafios, além de nos incentivar, justifica a investigação.

Documentos norteadores sobre a Pandemia e Ensino Remoto

Em decorrência da Pandemia do Covid-19 em todo o território brasileiro, as escolas das Redes Estadual, Municipal e Privada de Ensino de Roraima tiveram assim suspensas suas aulas presenciais para atender os protocolos de Saúde Pública a serem seguidos conforme orientação do Ministério da Saúde - MS e Organização Mundial de Saúde - OMS.

O momento exigiu a reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, de acordo com o padrão de qualidade adotado como princípio no inciso IX do Art. 3º da LDB, Lei nº 9.394/96, e inciso VII do Art. 206 da Constituição Federal de 1988, associados à flexibilização prevista na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que garante normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e previstas ainda nos Pareceres: CNE-CP nº 5/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19, e a Nota Técnica nº 017/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar 2020.

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação de Roraima, bem como as Secretarias Municipais de Educação- SEMEC'S de Roraima, em consonância com as orientações do Conselho Estadual de Educação- CEE-RR e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação em Roraima- UNDIME-RR e a Coordenação Undime-ProBNCC-RR, realizaram em caráter excepcional, a oferta de atividades complementares não presenciais, durante o período emergencial, enquanto perdurar a situação mais crítica de disseminação da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), o qual propuseram o Plano de Atividades escolares domiciliares para a Rede Estadual e Municipal de Educação em tempo de pandemia, objetivando a ORIENTAR as escolas Estaduais e Municipais ao regime de atividades não presenciais, assim também as escolas da rede privada se organizaram para este momento.

¹ Nota Técnica (001/2020), com orientações ao cumprimento dos Decretos e garantia do direito a educação para os alunos da rede básica de ensino Roraimense.

Nessas orientações verificamos que no que se refere à avaliação da aprendizagem, o documento discorre que deverá ser feita presencialmente, no retorno à normalidade escolar, antecedida da revisão dos objetos do conhecimento e das atividades domiciliares realizadas, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono na educação básica.

Avaliação da aprendizagem dos discentes e o ensino remoto

A avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem.

É por meio da avaliação que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos orientar o trabalho para correções necessárias.

Existem várias modalidades de avaliação, dentre elas: autoavaliação, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional e etc. Após a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), muitas portas foram abertas para o processo avaliativo, visto que passaram a ser aceitos vários tipos de avaliação como avaliação diária, extraclasse, participativa, somativa, entre outras (BRASIL, 1996).

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Hoffaman (2001, p. 78), “avaliação propicia a mudança, o progresso e aprendizagem. Por isso, é considerada, processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa”. Isso reflete o nível do trabalho docente como do aluno, sua realização não deve restringir-se a atribuição de nota aos alunos, ela é um instrumento de coleta de dados pelo qual se observa o aproveitamento do aluno.

No que tange o ensino remoto a impossibilidade de realizar os encontros presenciais entre professores e alunos, devido às medidas de isolamento social, as aulas remotas surgem como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem. Com as aulas suspensas, muitas escolas, educadores, pais e alunos tiveram que passar do ensino presencial para o ensino remoto sem muito tempo de preparação, o que é um desafio bem grande para todos e principalmente para o professor.

Vemos que a um grande desafio para construir caminhos para uma avaliação adequada a essa nova realidade, segundo Ramos (2001), é adotar uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autônomo no processo ensino-aprendizagem. Assim, formam-se autônomos, cidadãos consistentes, críticos, criativos e solidários.

Os novos padrões em educação estão em evidência a tecnologia educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. É usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação. Cientes que o uso da tecnologia favorece a interação entre alunos que dispõem dessa interação.

Considerando o pensamento de Fernandes e Freitas (2008, p. 17) ‘a avaliação é, portanto, uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização’. Segundo os autores, a avaliação é responsabilidade do corpo docente, e equipe de coordenação pedagógica, os quais deverão avaliar todo esse processo. Luckesi (1996, p.21) diz; “avaliar é um ato de amoroso. Nós, professores, temos de acolher os acertos e os erros do aluno para ajudá-lo a progredir.”

Metodologia

O artigo refere-se a uma pesquisa qualitativa de acordo com Lüdke e André (2011), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são, predominantemente, descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, executada com 12 (doze) professores do componente curricular Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II, sendo 08 de Boa Vista (03 da rede privada e 5 estaduais), 04 da rede municipal dos municípios de Normandia e Uiramutã. A pesquisa foi realizada durante período das aulas do Mestrado em Ensino de Ciências, da disciplina Avaliação: processos e critérios. Utilizamos uma abordagem qualitativa resultante da aplicação dos questionários pela plataforma Google drive formulários em relação às principais dificuldades na avaliação da aprendizagem dos alunos no ensino remoto. Com isso, o presente artigo trata-se de uma pesquisa de campo de caráter exploratório, pois resulta de dados primários dos fatos analisados. Para o desenvolvimento desse presente artigo se fez necessário o levantamento bibliográfico da legislação autorizativa das atividades não presenciais nas escolas e sobre o tema avaliação.

Resultados e discussões

Dos professores/as pesquisados 41,7% são estaduais; 33,3% municipais e 25% da rede privada. Na Rede Privada, ao responderem sobre quais atividades pedagógicas realizam com os alunos, afirmaram desenvolver aulas nas plataformas (Meet, Kahoot, Google sala de aula e Moodle), vídeos, slides, resolução de questões, mapas conceituais, pesquisas e fóruns.

Na rede pública municipal utilizam, apostilas com exercício, estudos dirigidos e atividades experimentais para casa. Na estadual, leitura e pesquisa, gravam vídeos-aula, apostilas para resoluções de questões e plataformas gratuitas do Google sala de aula além de links do Google drive formulários e aulas experimentais.

Na pergunta “De que forma você professor (a), e coordenação pedagógica estão acompanhando a aprendizagem dos alunos?”, professores da Rede Privada responderam averiguar a interação dos alunos nas aulas virtuais e atividades online; diversificam as atividades para não serem monótonas, são cientes que a aprendizagem é menor que nas aulas presenciais, por serem remotas sem entrega de material impresso.

Na rede municipal, utilizam atividades impressas, estudo dirigido quinzenais baseados em livros didáticos, os desafios relatados, são que os alunos não dispõem da internet, as orientações pedagógicas ocorrem quinzenalmente, com atendimentos de forma individualizada.

Em relação a avaliação das atividades pedagógicas e aprendizagem dos estudantes, professores da rede privada relataram que é complicado mensurar sobre a avaliação dessas atividades e aprendizagem, pois tudo é novo e as aulas devem ser bem mais elaboradas para que os alunos possam estar atentos.

Na rede municipal sentem dificuldades para realizar avaliação pois, não tiveram capacitação para esse momento, procuram seguir as orientações da educação, usam apostilas e livros didáticos, atividades experimentais, avaliações acontecem por meio da entrega e correção das atividades e por relatórios individuais.

Os professores estaduais fazem o acompanhamento através das aulas online, do Google drive formulário, atividades impressas, respondem que é uma nova experiência para os docentes e discentes, relatam que a coordenação pedagógica busca formas para capacitação nas plataformas digitais

Conclusão

Concluiu-se que, docentes da Rede Privada, utilizam as Plataformas digitais para lecionar suas aulas. Os professores da Rede Municipal utilizam, principalmente, material impresso e os professores da Rede Estadual utilizam as Plataformas Digitais e material impresso. Dentre as dificuldades da prática docente remota, comum a todos os entrevistados, destaca-se o fato de muitos estudantes não dispor de acesso à internet; docentes sem experiência no ensino remoto e dificuldades ao manusear as plataformas digitais.

Referências

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 1234, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.834-27.841.

BOTH, Ivo Jose. Avaliação “voz da consciência “da aprendizagem”. Curitiba, Ibpx, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. **O Professor e a Avaliação em Sala de Aula**. In Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 43ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013. 160 p.

Decreto Estadual nº 28.587-E/2020– Institui as Férias Escolares antecipadas em todo a rede estadual de ensino.

Nota Técnica nº 001/2020. Orientar sobre os procedimentos necessários ao cumprimento dos Decretos e à garantia do direito a educação para todos alunos da rede básica de ensino de Roraima.

RESOLUÇÃO CEE/RR Nº 007/2020 e PARECER CEE/RR Nº 012/2020 – Institui sobre a normatização do regime especial de aulas não presenciais para as instituições de ensino, enquanto durar a pandemia do novo Coronavírus- SARS-Cov2 e sobre a flexibilização dos dias letivos.

RESOLUÇÃO Nº 005/CNE, DE 28 DE ABRIL DE 2020- Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19.

EDUCAÇÃO E CORPOS INFANTIS: PROCESSOS DE CONFIGURAÇÃO DE SUJEITOS POLÍTICOS

Milena Nappi Bertolucci¹; Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira²

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho problematiza os princípios que se manifestam nas relações com e sobre o corpo da infância na escola. Apesar dos avanços teóricos em recentes produções que discutem a temática, ainda é possível afirmar, que em todos os segmentos da educação, há uma grande invisibilidade dos corpos dos bebês, crianças e adolescentes, em práticas colonizadoras, disciplinarizantes e que entendem os educandos como objetos do ensino e não sujeitos da Educação, privando-os do processo de construção de conhecimento através da experiência. Destacam-se reflexões como: Quais as marcas que carregam os corpos e que os corpos carregam na escola? Como bebês e crianças que estão no chão da escola cotidianamente lidam com seus corpos? Como a escola lida com eles? Que pequenas ou grandes ações possibilitam uma quebra nos modos de ver e agir naturalizados no cotidiano? A inspiração encontrada em teóricos pós-estruturalistas (dentre outros) e produções das próprias autoras, procuram problematizar o contexto em que se inserem, bem como ressignificá-las através do relato de prática vivenciado pelas próprias autoras e seu grupo de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em trabalho recente, através da arte, mais especificamente da Contação de Histórias e do lugar da Literatura Infantil na educação.

Palavras-chave: Arte, Corpo, Educação, Infância.

Introdução

“A palavra pronunciada não existe (como faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo, operando sobre uma situação existencial que altera de algum modo e cuja totalidade engaja o corpo dos participantes.”

(Paul
Zumthor)

O esqueleto...

As práticas corporais são especialmente reveladoras das circunstâncias educacionais, culturais e sociais, uma vez que, historicamente, muitas das

¹ FEUSP - mibertolucci@gmail.com

² UNESP - natitazinazzo@gmail.com

condições de opressão e dominação, nas esferas da vida privada e pública, manifestam-se em ações de controle a partir do corpo.

Na atualidade, essa temática tem ocupado espaço crescente nos estudos que defendem uma educação mais libertária e que procuram entender a infância em sua inteireza, completude e acima de tudo potência. Enquanto educadoras, um de nossos desejos é reconstruir e reconfigurar nossas práticas a partir da compreensão das possibilidades corporais humanas, um compromisso em desconstruir, a cada brecha, a disciplinarização dos corpos, tão naturalizada, desde a primeira infância. Dos nossos corpos e dos sujeitos da educação que fazem parte de nosso ofício.

É fato que a Educação Infantil têm avanços significativos nesta discussão dentro da Educação Básica, porém o corpo infante não escapa das amarras dos tempos, espaços e concepções adultocêntricas que compõem o currículo. Também nos parece razoável afirmar que, em nosso atual cotidiano, a submissão dos corpos a uma lógica de produção que os desconsidera é ainda mais latente no Ensino Fundamental e Médio. Educar é um ato político e nada mais político do que educação do corpo.

O modo como o corpo é visto (ou invisibilizado) dentro da escola é revelador de uma concepção de educação pautada na dominação, que desconsidera a experiência no processo de conhecimento e compreende a infância como objeto da educação, não como sujeito. Entendendo que esta lógica merece ser questionada, trazemos em nossa palavra e corpo as provocações dos autores e autoras que nos deslocam do lugar comum e que também nos dão abrigo em meio a tantas problematizações, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Mikhail Bakhtin, Manoel de Barros, Michel Foucault, Terry Eagleton, Jorge Larrosa, Maria Isabel Edelweiss Bujes, colegas, amigos e amigas que dividem conosco a luta pela educação democrática. Comprometidas com a teoria e com a prática que acolhe nossas crenças, nos comprometemos em, a partir delas, repensar possibilidades e perguntas a estarem no centro do processo na construção do currículo e na formação docente: que concepções pedagógicas e políticas subjazem às manifestações corporais e culturais legitimadas pela instituição escolar? Pensando nas culturas docentes e na formação de professores e professoras, como os atores sociais da escola entendem o ato de educar da perspectiva ética e política? Como o corpo é visto pela escola? Que vozes e linguagens são legitimadas como saberes importantes? Quem é sujeito do processo educativo?

O corpo: a função da escola, a função na escola e seu contexto de configuração

A instituição escolar, da maneira como compreendida, especialmente no mundo ocidental, a partir da modernidade, tem como função principal promover a socialização dos indivíduos, a humanização de crianças e jovens que, inseridos cada vez mais cedo nesse contexto, devem incorporar e vivenciar as relações sociais como são (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000). Em concordância, Pérez Gómez (2000) não diferencia o processo de socialização do processo de escolarização, e afirma que a socialização trata das relações por meio das quais novas gerações apropriam-se da produção cultural das gerações anteriores, tanto para a

cidadania e atuação pública, quanto para o ingresso no mercado de trabalho e diversas produções de conhecimento. A escola, por ser considerada detentora do conhecimento legítimo, é encarregada dessa missão de transmissão junto à sociedade, na qual, teoricamente, estudantes estão em suspensão, no lugar do encontro consigo mesmo, com o diverso, com o próprio conhecimento em vistas da construção do bem comum, do coletivo dentro de uma perspectiva ética de sujeito.

Entretanto, podemos observar uma inversão na lógica educativa, que em muitos pontos negligencia seu caráter público em detrimento da lógica privada. Esse processo se dá por meio dos conteúdos, das formas de organização e ações da escola, legitimando as concepções e modo de vida dos adultos, dentro dos preceitos modernos. Dentre as concepções, pode-se destacar a ideia de educação para a salvação dos excluídos, a escola como detentora do conhecimento a ser legitimado e a sua função de preparar para a manutenção das sociedades de classes e mercado de trabalho, explorando ainda concepções da modernidade, que revelam e refletem como os sujeitos são percebidos. Como assinala Bujes (2001), se traduz uma época de mudança de percepção de tempo e espaço, o que influenciou todas as relações e instituições sociais.

Uma das percepções a ser ressaltada é que, à luz da modernidade, a escola é considerada o caminho “para a realização plena da felicidade e das capacidades humanas superiores” (BUJES, 2001, p. 27), numa perspectiva racionalista, empirista e liberal. Assim, o sujeito é visto como responsável por seu esforço e mérito individual e se apoia na escola para sua emancipação, combate à pobreza e à ignorância. Bujes (2001, p. 22) afirma: “Cabia à educação escolar, especialmente, fazer dos indivíduos cidadãos esclarecidos, senhores de seu próprio destino”, o que reforça a defesa de uma visão burguesa de educação.

Além desse ideal de escola com potencial libertador dos problemas sociais da exclusão ou da inferioridade, destaca-se também a concepção de infância, que muda no mundo moderno. A infância passa a ser idealizada, vista como a fase da sensibilidade, da inocência, da felicidade, da desproteção e da incompletude; e o sujeito passa a ser transcendental, unitário, racional, estável (BUJES, 2001).

Seguindo a discussão da autora, tanto a invenção da infância quanto sua manutenção relacionam-se ao saber-poder defendido por Foucault (1982). Acredita-se que o processo educativo obtém certo poder de interferir na constituição de indivíduos conscientes, esclarecidos e autônomos. O discurso sobre a infância tem sua construção na perspectiva do adulto, sua visão está na centralidade, na hierarquia, na autoridade ampliando inclusive o período denominado desta forma, acolhendo desde o nascimento até a puberdade. Pode-se dizer que essa é a razão pela qual as crianças são, por vezes, descritas como imaturas, incompletas, etc., uma vez que essa descrição é sempre referida a um outro, no caso o adulto (BUJES, 2001).

Nesse sentido, a autora afirma que:

Uma determinada concepção do sujeito infantil é que as ideias de desamparo da infância têm sido responsáveis por justificar a intervenção educacional, direcionada para os ideais de racionalidade e cidadania, que têm imperado no discurso pedagógico moderno. (BUJES, 2001, p. 28).

Macedo (2010) ressalta o confinamento como uma das características desse sistema normalizador e observa a produção cultural destinada às crianças

como uma forma de compensação do confinamento infantil. Já que a urbanização não permite mais múltiplas vivências às crianças nos espaços públicos e abertos, a realidade lhe é filtrada e apresentada a partir do viés cultural adulto. A autora conclui:

Todavia, quando os produtos da cultura aparecem associados a um quadro de confinamento, eles passam a atuar sobre um vazio significativo e assumem o papel de preencher sentidos que, de outra forma, seriam preenchidos pelo que Freire chamou de leitura do mundo. Em tais condições, os produtos culturais são forjados como construção, destinados a modelar o real e não dialogar com ele. (MACEDO, 2010, p. 20).

No interior dessas práticas, constroem-se saberes pedagógicos, como a regulação da ordem e da disciplina, em busca de uma ciência educacional. Essa ótica inspira o surgimento das instituições de Educação Infantil a partir do final do século XVIII e sua consolidação na segunda metade do século XIX, influenciada por ideais da medicina, psicologia e assistência social, período em que se afirma o novo surgimento da infância, em meio a “uma revolução sem precedente de atitude ocidental com relação à vida e ao corpo” (BUJES, 2001, p. 35). Tal atitude com relação à vida e ao corpo tem “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 134). Os ideais de proteção e regulação das crianças casam com a política de regulação da população, que, no caso dos pequenos, tem sua funcionalidade nas políticas do corpo.

O corpo infantil passou a ser um foco de saber-poder por meio de mecanismos de disciplina, mantendo um dos processos de dominação e hierarquia social, exercido no âmbito das mais variadas instituições: familiar, médica, escolar, de segurança, etc. As instituições educativas firmaram-se socialmente abrangendo desde a primeira infância e foram ganhando espaços maiores ao longo do tempo. Como considera Martins (2006, p. 178), “[...] os corpos também estão diretamente mergulhados em um campo político. As relações de poder têm alcance imediato sobre eles: elas os investem, os marcam, os dirigem, os suplicam, sujeitam-nos a trabalhos, obrigam-nos a cerimônias, exigem-nos sinais”.

Assim sendo, o mundo pós-moderno que estabeleceu todas essas relações de poder através da lógica de produtividade neoliberal encontrou resistência de diversos momentos no século XX. Na instituição escolar, onde se estabelecem as mesmas relações em um âmbito de micropolítica, não poderia ser diferente que as crianças também encontrassem suas formas de resistir. Assim, ao que Foucault (1984) deu o nome de crise da sociedade disciplinar, também é verdadeira para a crise da escola contemporânea.

Crianças, corpos que contam histórias

E como, então, encontrar meios que pudessem atender a essa nova demanda de bebês, crianças e jovens que resistem às dominações? Como reparar o afastamento escolar destes atores sociais enquanto predominam currículos mais rígidos, que não dão voz ou vez à sua imaginação? De que modo promover aprendizagens significativas se cada vez mais são validados conceitos que lhes privam de inventar e participar, de fato, do mundo à sua volta (do, qual, vale destacar, também são privadas como sujeitos)? Seria o mais adequado, pois, colocar em suas rotinas diversas atividades, de maneira que elas estejam o tempo

inteiro ocupadas por demandas externas, compromissos pre-estabelecidos e produções artificializadas?

É comum, ainda, que essas rotinas rigorosas sejam justificadas pela “energia” que têm, nomeada hiperatividade, agitação, dispersão... Mas será que também não é essa mais uma denominação contemporânea correspondente a estrutura sistêmica? Será que é possível que existam crianças hiperativas em um mundo que não seja hiperativo? Existem de fato seres humanos desinteressados e “descurisosos” sobre o mundo?

A liberdade expressiva das crianças, seu primeiro viés de comunicação com o mundo - corpo - coloca em teste todas as certezas e seguranças já adquiridas por todos os estudiosos sobre o assunto, que tentam dominá-las. Assim, elucida Larrosa (2010):

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2010, p. 184).

Em meio a todas as imposições da modernidade, entendemos que nossas falas já não falam a alunos corpóreos, como lembra Arroyo (2014) e que tampouco seria compatível com nossas preocupações utilizar de mais recursos disciplinarizantes e repressores dentro do espaço escolar. Enfatizamos a necessidade de rompermos com a concepção que vê os estudantes, verdadeiros protagonistas do processo de aprendizagem, como objetos, e não como sujeitos do conhecimento.

A práxis que pode colocar em xeque e transformar esta lógica demanda um conjunto de ações pensadas e realizadas no coletivo, envolvendo todos os sujeitos do contexto, o projeto político pedagógico e até as políticas educacionais. Para os professores que se sentem sozinhos nesta empreitada, o processo pode ser lento, frustrante e desgastante pensando em uma perspectiva mais macro. Por isso, como professoras, procuramos os caminhos possíveis dentro do nosso real campo de atuação, a partir dos olhares e escuta para o grupo, para os sujeitos e para o que é possível trazer como brecha dentro do currículo.

Uma dessas possibilidades, na qual temos apostado, sugere a arte para afetar de maneira mais próxima às subjetividades e expressões singulares de cada criança dentro da escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, para, através da contação de histórias e da fantasia, dar origem ao sonho coletivo, ao cuidado delas e do outro. A linguagem usada pelos livros infantis, como alimento estético e simbólico aproxima-se do universo das crianças, de maneira que elas se coloquem em condição de intimidade com aquele mundo descoberto e sonhado pela literatura infantil. “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisa” (BARROS, 2008, p.67).

Além disso, o imaginário facilita a manifestação e expressão das diversas leituras de mundo, a experimentação de papéis e situações, a memória, a ancestralidade e a autonomia na organização de sua própria obra. Um trabalho envolvendo a contação ou encenação de histórias, colocou as crianças como

protagonistas de todo o processo, envolvidas em aprendizagens amplas e interligadas. Escolher a história diante dos interesses, possibilidades e conhecimentos do grupo, conversar, planejar e negociar; organizar o espaço, o tempo e as interações; dividir papéis, entrar em consenso, pensar materiais e trabalhar em etapas. Criar roteiros, falas, figurino, cenário.... Muitas ferramentas em ação e articulação. Mostrar o quanto acreditamos na potencialidade, como sujeitos autônomos, ouvir o que têm a dizer é um dos maiores impulsionadores de qualquer aprendizagem. Acerca desse espaço que deve ser dado as crianças, Hartmann destaca que:

Acredito que a escuta das vozes infantis não apenas nos ensina sobre processos de socialização, de organização da experiência vivida e da construção de si, como também nos mostra o potencial criativo, expressivo e poético das crianças. Vamos conhecer melhor esses pequenos contadores? (HARTMANN, p. 85, 2017)

O desenvolvimento do projeto como mencionado acima, se deu de modo que as crianças usassem de toda a autonomia e liberdade para trazerem as histórias para o grupo da maneira que preferissem, por meio de seus olhares e sensibilização. Dessa maneira, depois de terem formado os grupos, definiram as datas, escolheram as histórias e deram início ao processo criativo. Nós, como educadoras, mostramos alguns recursos que poderiam usar para a contação, como fantoches, uma pessoa como narradora, a divisão de personagens e de falas, a busca de imagens para o cenário... Dentro da escola, ainda, destinamos, durante os dias que antecederam as apresentações, uma aula para que pudessem ensaiar e nos colocávamos à disposição para assistir e ajudar, caso eles julgassem necessário.

Ainda assim, o empenho das crianças tomou tal proporção, que as alunas e alunos envolveram suas famílias, que se comunicaram pelas redes sociais e trouxeram de casa objetos e figurinos uns para os outros, as imagens que mais gostaram e até lembranças de suas histórias para a turma.

Foi esse impulso que modificou a relação do grupo nas interações e com as aprendizagens como um todo, tanto na organização do grupo como coletivo, colaboração, e também na perspectiva de escola inclusiva. Algumas crianças que contavam com adaptações curriculares ao longo do ano se sentiram motivadas por participarem de um processo de história oral criativo. Identificaram na palavra criada uma forma de saber partilhado, do qual trata Bakhtin:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p. 131-132).

Por meio do relato oral encenado ou contado, então, o grupo experienciou a socialização, arte e o corpo, como autores da educação. Podemos arriscar dizer, parafraseando Gomes (2017), que o exercício trouxe ensinamento, diversão, cura e linguagem, através de uma subversão de protagonismo, caracterizada pela pluralidade de significados.

Conclusão

Abandonar as antigas concepções enraizadas na escola não é tarefa fácil para nenhum dos envolvidos e exige muita disponibilidade para se correr riscos e

para a transformação. Por outro lado, nos parece inevitável, visto que as vozes e corpos infantis majoritariamente apresentam resistências a modelos autoritários de educação, que não favorecem a autonomia e nem a liberdade no aprender.

Como já dito, mudanças estruturais exigem um envolvimento coletivo, de maneira que o professor sozinho não é capaz de fazê-lo. Nessa perspectiva, o que é possível?

Um olhar mais democrático para as relações, que respeite a cultura da infância, visibilize seus corpos sem instrumentalizá-los, valorize seus saberes e potencialize as manifestações dos bebês, crianças e jovens como sujeitos do conhecimento, assim como aborda Eagleton (1991):

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira. (EAGLETON, 1991, p. 83)

A arte, como possibilidade para essa transformação, demonstra um posicionamento político. Contar histórias, em especial, vai além: legitima a memória, a ancestralidade, a expressão autoral, no sentido de criar narrativas que reforcem o lugar de encontro da escola, a ligação comum entre as pessoas e a comoção pelo diverso.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. N., **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: a Terceira Infância**. São Paulo: Planeta, 2008.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

EAGLETON, T. **The Significance of Theory**. Hoboken, Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 1991.

FOUCAULT, M. Le sujet et le pouvoir. In: _____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1982, p. 222-243. v. IV.

_____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARTMANN, L. Esses contadores tão desconhecidos: as crianças. In: TIERNO, G.; ERDTMANN, L. L. (Org.). **Narra-te Cidade: Pensamentos sobre a Arte de Contar Histórias Hoje**. São Paulo, SP: A Casa Tombada, 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na Creche**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, C. J. A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault. In: ALVAREZ, C.; MISKOLCI, R. e SCAVONE, L. **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ZUMTHOR, P., **A letra e a voz**, 1993, São Paulo: Companhia das Letras.

A DIFÍCIL ARTE DE ENSINAR: DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA - BA

Danielle Bernardo Bastos Oliveira¹, Kelly Silva Lima²,
Obertal da Silva Almeida³, Murilo Marques Scaldaferri⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Com o dinamismo do processo educacional e as influências do contexto que fazem parte, tais como a política, economia e cultura, as ações e estratégias em programas de formação inicial e continuada devem estar sempre em pauta. As discussões sobre a formação e a prática docente são fundamentais para melhoria no processo de ensino e aprendizado. A rotina da educação envolve saber aplicar o conteúdo em diferentes situações, a presença ou ausência de recursos que podem ser utilizados nesse processo, a relação com a coordenação pedagógica, professores, alunos etc. e nesse contexto, estudos apontam a necessidade de trabalhos voltados para a realidade enfrentada por professores iniciantes. Assim, este trabalho teve como objetivo investigar dados sobre a realidade de professores iniciantes do município de Itapetinga - BA. A pesquisa foi feita em 8 escolas do município, aplicando um questionário para 12 professores iniciantes. De maneira geral foi possível perceber que não existe uma única dificuldade que se destaque quando o objetivo é descobrir o ponto chave a ser trabalhado na melhoria do processo de formação de professores. Entendemos que um bom caminho a ser seguido é aquele que aproxima os cursos de licenciatura à realidade que será vivida pelos futuros professores.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Dificuldades. Formação de professores. Início de carreira.

Introdução

A formação e a prática docente é um assunto importante na busca pela obtenção de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Como o processo educacional é dinâmico e está sempre sofrendo influências políticas, econômicas e culturais, esse desafio sempre se renova tanto em programas de formação inicial, como nos de formação continuada.

Segundo Veiga (2001) e Santos (2001) a formação inicial se refere aos cursos de Licenciatura ou Curso Normal Médio, enquanto a formação continuada abarca todas as formas de aperfeiçoamento profissional. Nesse processo, importante papel ocupa o período de iniciação à docência, que segundo Guarnieri

1 Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Campus de Itapetinga-BA. daniellebernardo12@hotmail.com

2 Graduanda em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Campus de Itapetinga-BA. kellys17@hotmail.com

3 Doutorando em Educação em Ciências Experimentais, Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina. Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Campus de Itapetinga-BA. oalmeida@uesb.edu.br

4 Doutorando em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc /UNEB - PPGEd/UESB. Professor Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Campus de Itapetinga-BA. muriloscaldaferri@yahoo.com.br

(1996), trata-se de uma fase de extrema importância para o aprendizado da profissão. Destacamos aqui a necessidade dos futuros professores de vivenciarem a realidade da docência, conhecer a rotina da sala de aula e da dinâmica escolar, relação com direção, coordenação, outros professores, família, etc. Estarem próximos dessa realidade ainda no início da formação trará experiência e segurança. Nesse sentido, Nono (2011) destaca que esse contato traz o entusiasmo para o iniciante, o orgulho de, finalmente, ter sua própria classe, seus alunos, e fazer parte de um corpo profissional.

Guarnieri (2005) afirma que há indicadores que sugerem que, para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho. Nono (2011) reforça que o professor deve gerar ou produzir saberes quando articula adequada e criativamente seu arquivo de conteúdos num determinado contexto de interação com outros sujeitos, com alunos, na interação com a classe ou em diferentes contextos de trabalho. Em nome deste conhecimento, o professor lança mão de outros conhecimentos para que os alunos realmente compreendam o conteúdo explicado.

Alguns estudos apontam a necessidade de trabalhos voltados para a realidade enfrentada por professores iniciantes e que este é um objeto de grande relevância para a reflexão acerca da formação docente: Papi e Martins (2010), Gatti (2012) e Romanowski (2012). Conforme Gabardo e Hobold (2018), o Brasil registra um número elevado de professores iniciantes, dos quais muitos não contam com adequada formação e atuam em condições precárias.

Sendo assim, este trabalho teve como objetivo investigar dados sobre a realidade enfrentada por professores iniciantes que atuam do município de Itapetinga - BA. Salientamos que esse trabalho é relevante pois, a partir das informações e discussões levantadas, poderão surgir informações que podem subsidiar os debates sobre o tema em diferentes regiões e realidades, no sentido de aprimoramento da formação docente.

Percurso metodológico

Esta pesquisa se classifica em relação a abordagem como quantitativa e no que tange aos objetivos como descritiva e exploratória (GIL, 1999).

A pesquisa foi realizada no município de Itapetinga, cidade que se localiza na Região Sudoeste da Bahia-Brasil. Este município tem 82.348 habitantes, distante 577,5 km da capital do estado (Salvador) e contém 17.082 matrículas na educação básica, somando as redes pública e particular nas zonas urbana e rural. O município apresenta um total de 70 escolas, sendo 47 das redes municipal, 5 estaduais, 17 privadas e 1 federal.

Inicialmente foi feita uma busca ativa nas escolas para encontrar os professores que estavam em início de carreira, sendo utilizado como critério de inclusão aqueles que tivessem de 1 a 6 anos de tempo de atuação. Atendendo ao critério da disponibilidade e facilidade de acesso às escolas da zona urbana, só foi possível contatar 18 escolas, dentre as quais aquelas que se enquadraram no critério de inclusão mencionado anteriormente foram 8, sendo este nosso recorte espacial de investigação. Nesse nosso recorte espacial, foram encontrados 12 professores iniciantes. O grupo investigado se caracteriza basicamente por

atuarem na rede pública e privada, no ensino fundamental e médio, e são graduados em diferentes formações acadêmicas, quais sejam: biologia, pedagogia, sociologia e química. Ressalta-se que antes de iniciar a pesquisa, foi apresentado um termo de anuência para a direção da escola, no intuito de solicitar a permissão e autorização para adentrar as instâncias da escola para realização da pesquisa *in loco* com os professores.

Após autorização dada pela direção das escolas, os dados foram levantados utilizando questionários com 14 perguntas. Da 1 a 12, as questões estavam voltadas para a rotina vivida dentro da escola e em sala de aula. As questões 13 e 14 faziam referência à preparação que receberam durante o período de formação nas Universidades que cursaram.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados em 10 categorias, considerando as perguntas presentes no questionário, tabulados por meio da frequência absoluta com a utilização de tabela e gráficos que serão apresentados na seção seguinte e que ajudarão na análise dos resultados e sua discussão.

Como alguns dados serão apresentados fazendo menção individualizada aos professores, na perspectiva de manter o sigilo e anonimato, os sujeitos da pesquisa serão identificados de P-numeração.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa, em frequência absoluta, no que diz respeito as dificuldades encontradas pelos professores em início de carreira estão apontadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira.

Categorias de análise (Dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes)	Distribuição dos professores por nível de dificuldade			
	Muita	Razoável	Pouca	Nenhuma
Conteúdo programático	P5	P1, P8, P10	P6, P7, P9, P11	P2, P3, P4, P12
Indisciplina em sala de aula	P8	P2, P5, P7, P9, P11	P1, P3, P4, P6, P10, P12	
Falta de material didático	P1, P12	P2, P6, P7, P10	P3, P5, P8, P9, P11	P4
Falta de apoio dado pela direção/coordenação da escola		P3, P6	P1, P5, P7, P10, P11, P12	P2, P4, P8, P9
Falta de apoio de outros professores	P1, P2, P3, P6, P8, P10		P4, P5, P7, P9, P11, P12	
Elaboração de atividades avaliativas		P1, P5, P8, P11	P3, P6, P10	P2, P4, P7, P9, P12
Influência das famílias nas escolas	P1, P10, P11, P12	P5, P6, P7	P8	P2, P3, P4, P9
Metodologia a ser adotada		P2, P6, P7, P9, P10	P1, P3, P4, P11, P12	P5, P8

Fonte: Dados da pesquisa

Fazendo-se a análise da tabela 1 foi possível verificar que no que diz respeito ao conteúdo programático, 1 professor sentiu muita dificuldade, 3 uma dificuldade razoável, 4 pouca dificuldade e 4 nenhuma dificuldade. A esse respeito, Oliveira e Trivelato (2006) destacam o planejamento das aulas como uma das etapas importantes para atenuar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores. Para os autores é importante que os docentes entendam a importância dessa preparação em sua prática pedagógica e com isso chama a atenção para a formação teórica e metodológica para essa ação.

A indisciplina foi apontada como uma das dificuldades, sendo que 1 professor sente muita dificuldade com relação a mesma, 5 dificuldade razoável e 6 sentem pouca dificuldade. A respeito disso, Vichessi (2009) declara que o comportamento inadequado do aluno não pode ser visto como uma causa da dificuldade de lecionar, mas aponta como sendo resultado da falta de adequação no processo de ensino, porém destaca que a indisciplina que quebra regras, sejam elas impostas pelos princípios morais, construídas socialmente, como não xingar e não bater ou as convencionais, definidas pelas escolas, como o uso de celular por exemplo, devem ser seguidas sem negociação diferente entre os alunos.

Uma outra dificuldade notada foi a falta de material didático, a qual foi relatada 2 dos professores como um fator de grande dificuldade, 4 disseram enfrentar dificuldade razoável, 5 pouca dificuldade e 1 nenhuma dificuldade (Tabela 1).

Nesse aspecto, Falavigna (2009) é importante usar recursos didáticos variados como alternativas criativas em sala de aula, proporcionando aos alunos melhores condições de aprendizagem. Corroborando com as ideias do autor citado, Souza (2007) diz que utilizar recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas.

2 professores relataram enfrentar dificuldades razoáveis quando o assunto é o apoio dado pela coordenação e direção da escola; 6 tiveram pouca dificuldade neste quesito e 4 nenhuma dificuldade (Tabela 1). Nesse sentido, Oliveira (2009) alerta que, quando falamos sobre formação e suporte aos professores, é função da direção da escola articular e buscar alternativas para conciliar as atividades de apoio que ajudem e orientem seus profissionais para que haja uma prática satisfatória.

No que diz respeito a falta de apoio dos colegas professores no ambiente de trabalho, todos os professores iniciantes revelaram ter dificuldades, sendo para metade (6) como sendo algo que se reflete como muita dificuldade e a outra metade (6) como sendo algo de pouca dificuldade. Esse dado é algo que merece ser salientado, pois concordamos com Scheibe (2010) ao afirmar que é suma importância a troca de experiência entre professores iniciantes e experientes, pois torna-se um ato de aprendizagem. Para Imbernón (2000), quando os professores aprendem juntos, se apoiam e buscam o conhecimento, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções.

4 dos professores sentem uma dificuldade razoável com a elaboração das avaliações, 3 pouca dificuldade e 5 nenhuma dificuldade (Tabela 1). Nesse quesito, Moretto (2002) ressalta que avaliar a aprendizagem é um tema angustiante para os professores e estressante para os alunos, se caracterizando como uma das atividades mais complexas e polêmicas da rotina de um docente.

Podemos identificar nos dados da Tabela 1 que quando nos referimos à influência da família na escola, pelo menos para parte dos professores questionados, esta não vem sendo tão saudável: 4 sentiram muita dificuldade, 3 dificuldade razoável, 1 pouca dificuldade e 4 nenhuma dificuldade.

Para minimizar esta questão Lopez (2009) e Sá (2001) salientam que é indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência ou excesso de influência negativa e sim a proposta, o acordo.

Para parte dos professores analisados (5), em algum momento a dificuldade com a metodologia a ser adotada se apresenta como um problema, já que disseram sentir uma dificuldade razoável quando trata-se desse assunto. 5 se disseram com pouca dificuldade e 2 nenhuma dificuldade (Tabela 1).

A vivência em sala de aula pode ir minimizando gradativamente este problema desde que os docentes aproveitem as experiências já vividas, positivas ou negativas, para elaborarem os seus planos de aula e definirem estratégias metodológicas.

Para Oliveira (2012), a metodologia escolhida para as aulas compreende a forma como a mesma será conduzida, as atividades que serão realizadas e aos materiais que poderão ser utilizados, com o objetivo de fazer o aluno estudar, compreender e assimilar os conteúdos abordados em sala de aula.

Uma escolha inadequada da metodologia a ser aplicada, pode tornar a aula pouco atraente para os alunos e acarretar outro grande problema enfrentado em sala de aula: a indisciplina. A dificuldade em lidar com a indisciplina também pode ser um importante obstáculo a ser superado, principalmente entre os professores em início de carreira. Lidar com jovens e adolescentes de diferentes idades, classes sociais e culturais não é tarefa das mais simples, é preciso saber envolver os alunos com as atividades propostas e se posicionar de forma sensata nos momentos em que o mau comportamento esteja atrapalhando o andamento das aulas. Nestes momentos a ideia é minimizar os problemas e não aumentá-los com ações intempestivas.

Fazendo uma análise geral a partir dos resultados obtidos, percebe-se que a partir das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, foi possível notar que a influência dos familiares na escola teve uma frequência alta, observando também a falta de material didático para o professor e o mau comportamento da turma. Pode ser levado em conta o fato do nível de escola em que esses professores lecionam, a estrutura escolar e o tempo em que esses familiares dedicam para saberem acerca da vida escolar dos filhos, sendo possível também fazer uma relação, entre a indisciplina e a influência dos familiares, pois muitos pais acham que na escola é que os seus filhos devem ser educados e muitos não dão o real valor para ajudarem/influenciarem os seus filhos de forma positiva nos estudos, a se comportarem e darem até feedback aos professores de como estão sendo o trabalho.

Foi notável a partir dos questionários analisados que o P1 e P5 sentiram bastante dificuldade tanto em programar conteúdo, com a indisciplina da turma, bem como a falta de material didático, falta de apoio da coordenação da escola e da influência dos pais. Isso pode ser explicado pelo fato do pouco tempo de experiência, onde alguns adquirem mais habilidades do que outros e também o medo que muitas vezes pode dominar e dificultar os mesmos neste início.

Discutindo agora sobre o quanto os professores recém-formados se sentem seguros e preparados ao concluírem seus cursos, apenas 3 professores alegaram estar preparados para enfrentar o mercado de trabalho logo ao saírem da universidade (Figura 1).

Figura 1 - Você se sentiu preparado para o mercado de trabalho ao concluir o curso de graduação?

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre esse assunto, Gil (1997) destaca a importância dos cursos em formação de professores darem o destaque necessário às disciplinas que podem minimizar as inseguranças dos futuros profissionais quanto ao dia a dia e a relação direta entre os professores e seus alunos. O autor faz destaque para disciplinas como didática, psicologia da educação e práticas de ensino. Rosenberg, Heimler e Morote (2012) lembram que a própria transição entre a vida acadêmica e a profissional já traz a necessidade de uma adaptação, desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e demonstração de habilidades e conhecimentos.

Ao serem questionados quanto a seu preparo para enfrentar situações vividas em sala de aula, foi verificado que a maioria (11) se sentiram pouco preparados (Figura 2).

Figura 2 - Em que proporção foram preparados para as situações vividas em sala de aula durante o período de graduação?

Fonte: Dados da pesquisa

Falar desse assunto explicitado na Figura 2, com certeza sabemos que se trata de algo muito complexo, mas há alguns caminhos que podem ser utilizados na sua atenuação e/ou eliminação.

Sobre essa questão, autores como Fazenda *et al.* (2005), Demo (2006) e Chimentão (2009) são unânimes em destacar que não exclusivamente, mas principalmente o período de estágio supervisionado como o grande momento de preparação dos professores para a realidade profissional daqueles que pretendem atuar em sala de aula. O estágio deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor e poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.

Além disso, é importante incrementar no currículo a quantidade e qualidade das disciplinas didático-pedagógicas, de maneira a criar condições ainda mais efetivas para o desenvolvimento e fortalecimento do processo de formação inicial.

Outro ponto que merece ser destacado nesse contexto é o fato dos cursos de formação de professores criarem mecanismos que diminuam a distância entre a realidade vivida nas universidades e o cotidiano escolar, de maneira a permitir o preparo ainda maior na formação inicial dos professores.

Conclusão

É possível perceber, analisando os dados levantados por essa pesquisa, que não existe uma única dificuldade que se destaque quando o objetivo é descobrir o ponto chave a ser trabalhado na melhoria do processo de formação de professores. A atuação docente é uma atividade complexa, heterogênea e com constantes variações ao longo da vida profissional dos educadores. Assim, a preparação e formação de professores também se torna tarefa complexa e muito importante para o futuro da educação.

Entendemos que um bom caminho a ser seguido é aquele que aproxima os cursos de licenciatura à realidade que será vivida pelos alunos de graduação quando ingressarem na vida profissional. É importante que esses graduandos conheçam a rotina que lhes aguarda no cotidiano profissional, importante que conheçam o “chão da escola”, que vivenciem o máximo de situações possíveis e que tenham o suporte de seus professores, principalmente das disciplinas didático-pedagógicas específicas para conquistarem a autonomia necessária para superar os obstáculos que surgirão.

Referências

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009.

DEMO, P. **Aposta no professor:** cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FALAVIGNA, G. Inovações centradas nos multimídias repercussões no processo ensino aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FAZENDA, I. *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 3(5): 85-97, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/48>. Acesso em: 13/05/2019.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. **Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência**. Santiago do Chile, n.p. CD-ROM, 2012.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início da carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. 153f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPEZ, I. S. **Educação na família e na escola**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, O. B.; TRIVELATO, S. L. F. Prática docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação? In: **XIII encontro nacional de didática e prática de ensino**. Rio de Janeiro, RJ, 2006.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, 26 (3): 39-56, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 11/08/2019.

ROMANOWSKI, J. P. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência. Santiago do Chile, n.p. CD-ROM, 2012.

ROSENBERG, S.; HEIMLER, R.; MOROTE, E. S. Basic employability skills: A triangular design approach. **Education & Training**, 54(1): 7-20, 2012. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/a820/b791d095287b747eac8bd333ef9e80ba1b95.pdf?_ga=2.111270467.635119612.1589919412-736553577.1589919412. Acesso em: 08/02/2020.

SÁ, V. “A (Não) Participação dos Pais não Escola: a eloquência das ausências. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 123-136, 2001.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá, PR, 2007.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed. Campinas: Papirus, p.75-98, 2001.

VICHESSI, B. Indisciplina: Como se livrar dessa amarra e ensinar melhor. **Nova Escola**, 226: 78-89, 2009.

INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: IDENTIDADES E SABERES DOCENTES

Paloma Roberta Euzebio Rodrigues¹; Marcos Cezar de Freitas².

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O texto aqui apresentado é um pequeno recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação que se encontra em andamento. Considerando a formação de professores e a complexidade da escolarização de crianças com deficiência no ensino regular procuramos conhecer os saberes docentes afirmados como necessários para a inclusão nas escolas públicas comuns, indagando como essa percepção se conecta à construção da identidade docente. Nesse sentido, tivemos como objetivo geral “analisar os efeitos da noção de saberes específicos para os professores”, tomando por saberes específicos aqueles que dizem respeito à presença de crianças com deficiência nas escolas regulares. Para a realização da investigação tivemos como ponto de partida uma pesquisa do tipo etnográfica. Como recursos para a construção das informações, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Identificamos, como resultados preliminares, a afirmação de desconhecimento de teorias e práticas para o desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência; a demanda por uma relação mais efetiva entre os profissionais e estudantes universitários e os docentes da educação básica para uma educação mais inclusiva; também chegamos à conclusão de que as professoras reproduzem e compartilham a ideia de que a educação inclusiva é de responsabilidade das estagiárias e, conseqüentemente, não se reconhecem como responsáveis pela concretização do processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de professores. Saberes docentes inclusivos.

Considerações Iniciais

Com a perspectiva de conhecer melhor o processo de educação inclusiva nas escolas públicas tendo como objeto de estudo a formação de professores e a complexidade da escolarização de crianças com deficiência no ensino regular procuramos identificar e compreender os diferentes saberes docentes que contribuem, na concepção dos professores, para a inclusão nessas instituições. Para elaborar a questão problema da investigação tomamos uma iniciativa metodológica diferenciada com o intuito de criar uma pergunta que seja empiricamente discutível, produzida no bojo das práticas de escolarização e significativa para a realidade que vivemos. Não tínhamos o propósito de formar uma questão que emergisse apenas das produções teóricas estudadas, mas também e, principalmente, do contexto escolar concreto. Nesse sentido, antes de

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. Membro do Projeto de Pesquisa EDUCINEP – Educação Inclusiva na Escola Pública. Email: palomarodrigues1991@yahoo.com.br

2 Professor Associado Livre-Docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. Coordenador do Projeto de Pesquisa EDUCINEP – Educação Inclusiva na Escola Pública. Email: marcos.cezar@unifesp.br

elaborar a questão problema a pesquisadora realizou um prévio trabalho de campo¹ planejado para recolher a questão quando ela se objetivasse no próprio chão da escola.

A partir das observações em campo elaboramos alguns questionamentos importantes sobre o processo de educação inclusiva: quais saberes docentes têm afirmado como fundamentais para se trabalhar com alunos com deficiência? Esses docentes são aqueles que generosamente se abrem à interlocução conosco no âmbito do cotidiano escolar em que trabalham. Os professores do campo da formação docente e da educação especial que exercem docência no ensino superior dialogam a respeito com os professores que trabalham na educação básica? Para poder explorar e tentar responder estas questões que surgiram da realidade escolar elaboramos o seguinte objetivo geral: “Analisar os efeitos da noção de saberes específicos para os professores” tomando por saberes específicos aqueles que dizem respeito à presença de crianças com deficiência nas escolas regulares. Trata-se de saber quanto dessa especificidade tem sido considerada pedagógico.

Trabalhos de pesquisa que buscam explorar questionamentos tão importantes como os aqui apresentados são fundamentais para refletirmos sobre o processo de educação inclusiva nas escolas públicas regulares. Essa importância se dá devido à necessidade que temos de conhecer os saberes considerados necessários para lidarmos em nossas salas de aula com alunos com deficiências diversas. Esta pesquisa também é valiosa para (re)pensarmos os cursos e programas de formação, inicial e contínua, dos professores. É relevante para discutirmos e criarmos ações de enfrentamento que efetive a relação entre todos os profissionais da educação, os que estão nas instituições de ensino superior e os que estão nas escolas e colégios da educação básica. Percebemos, aqui, dois pontos: a relevância do reconhecimento dos saberes que são produzidos no chão da escola, com os/pelos professores da educação básica e a urgência na popularização dos conhecimentos acadêmicos adquiridos nas pesquisas científicas com os/pelos professores universitários.

Desenvolvimento

A demanda nos últimos trinta anos pela escolarização de alunos com deficiência no ensino regular, no Brasil, faz parte da história das políticas públicas inclusivas nacionais e internacionais, especialmente a partir de 1988. Com a consolidação desses pressupostos políticos fomos nos deparando, cada vez com mais frequência, com a presença de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas e salas de aula regulares (MANTOAN, 2006; PEREIRA, SANTOS, 2009; FIGUEIRA, 2011). Percebemos, nesse sentido, pelas pesquisas no campo da educação inclusiva e por nossas experiências no exercício da docência, que o número de matrículas de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular tem aumentado bastante. Isso significa que a democratização do acesso às escolas é um processo em andamento, crescente. Contudo, o acesso nem sempre se torna inclusão (MANTOAN, 2006; FREITAS e JACOB, 2019), precisamos saber se ao frequentar as escolas regulares os alunos com deficiência também estão sendo escolarizados, recebendo uma educação de qualidade. O

1 O trabalho de campo foi realizado numa escola Municipal da cidade de Guarulhos, no Estado de São Paulo.

nosso desafio não é apenas garantir o ingresso nesses espaços, é incluir e assegurar a permanência de quem foi incluído (FREITAS, 2013).

A educação inclusiva exige, segundo Figueira (2011), não só a melhoria da qualidade da educação básica nas instituições de ensino regular para as pessoas com deficiência, mas a qualificação do ensino para todos os alunos de modo que o sistema de ensino “reveja seu papel, fundamentando-se no princípio da educação como o direito social de todo cidadão brasileiro” (FIGUEIRA, 2011, p. 64). Mantoan (2006) também reforça esta questão ao dizer que a educação inclusiva melhora a qualidade do ensino de todas as escolas alcançando todos os alunos, com ou sem deficiência.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva está sendo compreendida por nós como o processo de reorganização dos espaços regulares de ensino para a convivência de todos, de todas as diferenças. Para a educação inclusiva o problema não é, necessariamente, quem está dentro ou fora: é o meio, o convívio entre os diferentes. Na educação inclusiva os professores buscam planejar atividades pedagógicas com o cuidado de envolver todos os alunos não apenas os que possuem alguma deficiência (FIGUEIRA, 2011). Nesse sentido, a educação inclusiva é um movimento político educacional que abrange todos os alunos na escola, visando a convivência entre os diferentes, entre as diferenças.

Acreditamos que uma das formas de compreender e contribuir significativamente para a educação inclusiva nas escolas públicas seja conhecendo o processo de constituição do sujeito professor, ou seja, a identidade profissional docente¹. Mesmo com o conhecimento das diversas definições do conceito “identidade” procuramos discutir esta categoria no sentido de explorar, unicamente, a identidade profissional do professor no âmbito da educação inclusiva. Para isso, enfatizaremos a identidade social do docente em detrimento de sua identidade pessoal.

Para compreender a identidade dos professores é preciso incorporá-la à história desses profissionais, conhecendo suas ações, projetos e todo o desenvolvimento profissional (TARDIF, 2014). É necessário, além disso, conhecer as experiências escolares do professor, ao longo da educação básica, que tanto interferem em sua identidade profissional (QUADROS et al., 2005). Outro dado que nos ajuda a compreender a identidade docente é o conhecimento dos diferentes saberes que dão forma à docência (Pimenta, 2012). Sobre isso, Queiroz (2015) afirma que tanto as experiências quanto os saberes docentes² compõem a identidade do professor. Pensando nestes elementos e no objeto de estudo da nossa investigação buscamos conhecer os saberes dos professores que são necessários para a inclusão dos alunos com deficiência.

Pesquisar os saberes docentes para o trabalho de sala de aula³ é uma tarefa complexa, mas necessária para refletirmos e discutirmos sobre a formação

1 Ou melhor, as identidades, no plural: “não há uma única identidade docente, mas sim uma diversidade de identidades docentes” (MARIN e GIOVANNI, 2016, p. 162).

2 A discussão sobre os saberes docentes emerge, na década de 1990, como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor (PIMENTA, 2012).

3 Não há um projeto que defina categoricamente os saberes que os professores devem possuir para o exercício da profissão docente (MARIN e GIOVANNI, 2016). No entanto, a demanda por saberes para que os professores desenvolvam a sua função de ensinar, independentemente do docente e da escola, é mais do que reafirmada (MARIN, 2015).

de professores, inicial e contínua, e o próprio trabalho docente. Estudar, de modo especial, aqueles saberes que os professores consideram fundamentais para a escolarização de alunos com deficiência é imprescindível para que possamos compreender as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos e, conseqüentemente, seus processos de aprendizagem. Estes dados também são necessários para que possamos refletir, de modo crítico, sobre a formação inicial e continuada dos professores para uma educação que se pretende inclusiva.

Para o desenvolvimento metodológico da investigação adotamos a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica e utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Como explicam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e não com representações numéricas como a abordagem quantitativa. Nesta perspectiva de entendimento, a pesquisa qualitativa busca compreender os “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32). A pesquisa do tipo etnográfica, no que lhe diz respeito, é compreendida como o estudo aprofundado de um grupo ou de um povo específico. Este tipo de procedimento de pesquisa tem como características: a utilização da observação participante; a interação entre os pesquisadores e o objeto pesquisado; a flexibilidade no desenvolvimento da investigação; a não intervenção direta do pesquisador sobre o campo pesquisado; a variação do período de realização da pesquisa de campo - semanas, meses ou anos; a coleta dos dados obtidos transcritos literalmente; dentre outros elementos (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Os participantes da investigação foram professoras, estagiárias¹, alunos com deficiência - da educação infantil e do ensino fundamental I - e seus familiares. O campo de pesquisa foi uma Escola Municipal da cidade de Guarulhos, São Paulo.

No que diz respeito aos dados colhidos², explorados e analisados nos encontros com os participantes no campo de pesquisa³, num primeiro momento, identificamos que as professoras não reconhecem os conhecimentos que possuem e que contribuem com a escolarização dos alunos com deficiência. Na concepção de uma delas, em especial, falta conhecimentos de ordem teórica e prática para lidar com os alunos que, segundo ela, “apresenta tantas especificidades”. Neste sentido, no ponto de vista das professoras, há um desconhecimento, teórico e prático, para o desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência.

Ao declarar “total” desconhecimento para o trabalho docente inclusivo, as professoras não se veem competentes para tal função. Como mencionam Paula (2004) e Silva (2009), a formação docente que não consegue qualificar o docente para os diferentes processos de aprendizagem dos alunos que são recebidos nas escolas faz com que esses profissionais tenham medo e insegurança do desafio da inclusão. “O medo do novo, do desconhecido nos educadores tem origem na

1 As estagiárias, nesta instituição, são alunas do curso de Pedagogia de Faculdades particulares. Elas trabalham nos processos de ensino dos alunos com deficiência e são remuneradas para isso.

2 As informações colhidas no campo de pesquisa foram anotadas num caderno, nosso diário de campo, para as futuras análises.

3 Como a pesquisa ainda está em andamento, apresentamos aqui alguns dos dados obtidos na pesquisa de campo, visto que ainda estamos trabalhando com as demais informações encontradas.

formação acadêmica a qual não os habilitou para o trabalho com a diversidade, nem tão pouco o engenheiro que projetou um prédio sem rampas, e demais profissões que não previram uma sociedade para todos” (PAULA, 2004, p. 48).

Acreditamos que, por mais que digam o contrário, as professoras participantes da pesquisa possuem sim conhecimentos que possam contribuir para a escolarização dos alunos com deficiência. No entanto, estes conhecimentos não são apresentados em suas práticas em sala de aula por elas não trabalharem, direta ou indiretamente, com os alunos com deficiência. O fato das estagiárias, sozinhas, ficarem o tempo todo com as crianças com deficiência não nos permitiu identificar os saberes docentes inclusivos que as professoras regentes possuem e utilizam no trabalho docente com esses alunos.

O que foi possível perceber com relação aos saberes inclusivos que as professoras consideram necessário para trabalhar com os alunos com deficiência foram os saberes, segundo elas, faltosos:

“Não sei como trabalhar com essas crianças”¹.

“Não tive formação pra isso”.

“Acho que ele tem autismo também² porque não interage com os coleguinhas, usa as pessoas como ferramenta... não sei o que fazer pra ele socializar”.

“Ele não fala, não pega no lápis... como eu posso trabalhar?”

“Eu não tenho especialização em inclusão”.

Estas inquietações das docentes nos faz refletir bastante sobre a formação docente inicial e contínua que estamos oferecendo aos nossos professores. Será que essas formações não trabalham no sentido de mostrar aos professores que cada aluno é um e que “a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são individuais”? (FIGUEIRA, 2011, p. 35). Que independentemente do diagnóstico de deficiência dos alunos nós, professores, continuamos com a responsabilidade de escolariza-los? Que o trabalho de incluir os alunos com deficiência não pode e não deve ser realizado solitariamente, mas de forma colaborativa? Identificamos e compreendemos o desejo das professoras em aprender a lidar com os processos de aprendizagem desses alunos, todavia acreditamos que ao não trabalhar com eles e deixar toda a responsabilidade para as estagiárias a possibilidade da aquisição dos saberes inclusivos é ainda menor. Sobre isso, Marin e Giovanni (2016) destacam a importância da prática dos professores, o contato com os alunos, para a aquisição dos saberes docentes.

Apreendemos falas e momentos em que as professoras ouvidas e observadas demonstraram acreditar que para trabalhar com os alunos com deficiência é preciso ser especialista em deficiências. Sabemos que conhecer o diagnóstico do aluno e as possíveis características da deficiência é importante para possíveis intervenções pedagógicas, mas não é o suficiente: é preciso reconhecer o aluno com deficiência enquanto um sujeito que aprende. Também é preciso compreender que incluir algum aluno com deficiência é ir além do conhecimento da deficiência e da presença física do discente no espaço escolar regular. Sobre isso, Freitas (2013, p. 17) comenta que “desenvolver uma ‘atitude

1 Todas as falas dos participantes da pesquisa aqui apresentadas serão destacadas em itálico e com uma fonte menor para a melhor organização do texto.

2 A criança aqui mencionada tem o diagnóstico de paralisia cerebral.

inclusiva' não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo”.

Percebemos, com muita clareza, que as professoras reproduzem e compartilham a ideia de que a educação inclusiva é de responsabilidade das estagiárias da escola; vimos que essas docentes nem sempre, ou quase nunca, se reconhecem como responsáveis pela concretização do processo de inclusão. Ao transferir a responsabilidade da escolarização desses alunos às estagiárias, estudantes de Pedagogia, as professoras demonstram não reconhecer os alunos com deficiência como seus.

A crença no desconhecimento dos saberes docentes inclusivos é revelada no dia a dia da sala de aula quando as professoras não trabalham com os alunos que possuem deficiência. As observações em sala de aula mostraram bastante isso: os alunos com deficiência ficam apenas sob a responsabilidade das estagiárias. As estagiárias trabalham, na maior parte do tempo, com os cuidados desses alunos: trocando fraldas, alimentando, administrando remédios, trocando de roupas, limpando a baba... Foram raros os momentos em que nos deparamos, mesmo num longo período de observação na escola, com os alunos com deficiência sendo escolarizados, de fato. A preocupação, no que diz respeito a esses discentes, se centrava nos cuidados, apenas.

Nos poucos momentos de escolarização observados, percebemos que eram dadas, pelas estagiárias, atividades mais infantis e simples de desenvolver: atividades que não estavam de acordo com a idade, a série e o desenvolvimento da criança. Não eram, nesta perspectiva, tarefas escolares adaptadas para que os alunos tivessem condições de fazer acompanhando a turma: desenvolviam atividades muito aquém da turma. A título de exemplo, para o aluno com deficiência que se encontrava no 5º ano¹ do ensino fundamental I eram oferecidas atividades de contação de histórias para que, em seguida, ele pudesse escrever frases sobre a história que ouviu; frases com lacunas para que ele preenchesse com palavras, de acordo com a imagem apresentada; elaboração de frases soltas a partir de imagens; e jogos pedagógicos de atenção e memória no notebook².

Mesmo desenvolvendo poucas atividades pedagógicas e de baixa complexidade, o aluno do 5º ano, no período observado, foi o único a desenvolver tarefas para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Os outros alunos com deficiência não tinham acesso a atividades pedagógicas, o máximo que conseguiram foi assistir a contação de histórias com toda a turma.

Foi interessante observar que mesmo que as estagiárias fossem as únicas responsáveis pela permanência física dos alunos na escola e nas salas de aula, estas profissionais sabiam muito pouco, ou quase nada, sobre os alunos, seus diagnósticos, seus desenvolvimentos e seus familiares. Segundo as estagiárias, este desconhecimento é em função da falta de acesso a reuniões pedagógicas e de pais, já que elas não participavam.

Também identificamos a demanda por uma relação mais efetiva entre os professores e estudantes universitários e os docentes da educação básica para uma educação mais inclusiva e, conseqüentemente, a diminuição do

1 O aluno era alfabetizado.

2 O aluno jogava os mesmos jogos de memória e atenção todos os dias.

distanciamento entre a universidade e a escola pública. Por algumas expressões declaradas pelas professoras e estagiárias ficou evidente que algumas delas sentem falta de uma relação mais efetiva com os profissionais da educação e da inclusão das instituições superiores de ensino. Algumas expressões relatam isso:

“Os alunos da UNI... aparecem aqui, fazem a residência pedagógica ou pesquisa as crianças, e vão embora”.

“Alguns desses estudantes chegam aqui com o nariz empinado e tão na graduação ainda, e você assim ouvindo a gente com tanto cuidado... e no doutorado. Por isso que tive certeza que você estava fazendo Pedagogia. Desculpa”.

“A gente que tá na escola também sabe alguma coisa”.

A aproximação entre os professores do ensino superior e os professores da educação básica é de suma importância para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para todos os alunos. Esta relação profissional pode contribuir para “promover um debate sobre a problemática da educação e buscar coletivamente alternativas para as diferentes situações” (MARIN e GIOVANNI, 2016, p. 178). No entanto, o que percebemos no cotidiano das escolas e das academias é que esta relação é precária, pois, na maioria das vezes, quando há alguma relação, os conhecimentos e as práticas construídos na educação básica são desrespeitados. Afirmamos este fato não só pela leitura de livros e textos que discutem esta questão, mas também pelas experiências vivenciadas nas escolas e nas universidades.

Por outro lado, também vimos que as participantes da pesquisa conseguem reconhecer o trabalho de formação contínua e em exercício que um professor de uma universidade pública, especificamente, desenvolve nesta escola.

“Só vejo ele aqui. Ele vem sempre nos ajudar com problemas que a gente enfrenta”.

“Fulano tá sempre aqui fazendo formação”.

Como comenta Tardif, “é bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores (...) a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos” (2014, p. 37). Esta relação, muitas vezes, reduz o debate e transforma os pesquisadores e professores universitários em executores de políticas e as escolas e seus profissionais como objetos passivos de tais ações (MARIN e GIOVANNI, 2016). Acreditamos, neste sentido, que se os estudos realizados nas universidades sobre a inclusão de pessoas com deficiência forem compartilhados com os professores da educação básica, por exemplo, e esses professores das escolas partilharem todos os seus conhecimentos construídos na relação com esses alunos e seus familiares com a academia teríamos mais condições de explorar o campo da inclusão.

Considerações finais

Na tentativa de identificar os saberes docentes inclusivos que são considerados fundamentais para a escolarização de crianças com deficiência nas escolas públicas regulares mergulhamos numa escola pública municipal da cidade de Guarulhos, São Paulo. Com o pressuposto de que os saberes docentes, de modo geral, são adquiridos nos diferentes espaços sociais que o professor

frequenta e, em especial, no chão da escola, procuramos ouvir e observar professores da educação infantil e do ensino fundamental I que trabalham com alunos com diagnóstico de deficiência.

Tivemos dificuldade em ouvir das professoras e observar no trabalho delas os conhecimentos que utilizam para trabalhar com os alunos com deficiência, uma vez que quem trabalha com esses discentes são as estagiárias. Identificamos, por outro lado, alguns saberes docentes inclusivos faltosos que essas professoras consideram importantes para incluir o aluno com deficiência... conhecimentos que essas docentes desejam possuir. Outro desafio que tivemos foi o de observar o processo de escolarização dessas crianças, visto que a observação nos mostrou que apenas o cuidado era direcionado a esses alunos.

Ao longo de todo o acompanhamento de alunos, professoras e estagiárias no campo de pesquisa, pudemos observar que há uma grande demanda por uma formação docente contínua que dê condições teóricas e práticas para que os professores regentes tenham segurança para trabalhar na escolarização dos alunos com deficiência, do mesmo jeito que fazem com o restante da turma. Identificamos a necessidade de uma relação mais efetiva e produtiva entre os professores e estudantes universitários e os docentes da educação básica para que a inclusão aconteça; percebemos, que os professores precisam de acolhimento e formação contínua para que consigam se reconhecer como responsáveis diretos pela escolarização dos alunos com deficiência.

Outras pesquisas que explorem e compartilhem os saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular se fazem necessárias à medida que vivenciamos nas escolas o desconhecimento que leva ao medo e a insegurança de trabalhar com essas crianças. Acreditamos que, apesar dos relatos contrários e a não observação prática, as professoras participantes da pesquisa possuem conhecimentos diversos que podem contribuir com a escolarização dos alunos com deficiência, mas que não são percebidos pela distância que há entre essas participantes e os “seus” alunos com deficiência.

Referências

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos).

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1ª edição. – São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e186303, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MARIN, Alda Junqueira. **Da necessidade de rupturas:** focalizando a necessidade de novos saberes. EdUECE, livro 4. 2015.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria (orgs.). **Práticas e saberes docentes:** os anos iniciais em foco. 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2016.

PAULA, Jairo de. **Inclusão:** mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2ª edição, 2004.

PEREIRA, Cleide Lucia; SANTOS, Marilane. Educação Inclusiva: Uma Breve Reflexão sobre Avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, Ana Luiza de; et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Rev. Ensaio.** Belo Horizonte, v.07. n.01 p.04-11; jan-abr. 2005.

QUEIROZ, Magali Aparecida Mendes de. A importância dos saberes docentes para o ensino-aprendizagem. **Revista Inova Ciência & Tecnologia**, Uberaba, p. 54-59, ano 1, n. 1, set./dez., 2015.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 135-153.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

POESIA PARA EXISTIR E RESISTIR A EXPERIENCIA DE ESCOLAS QUE DESENVOLVEM SARAUS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO: PEDAGOGIA DOS SARAUS E AFROLITERATURA ESCRIVIVÊNCIAS DE UM POVO

Paula Renata Santos ¹

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: A presente pesquisa teve como objetivo investigar, com base nos referenciais da teoria crítica da sociedade, sobretudo os conceitos de autonomia e formação cultural de T. W. Adorno, a experiência de escolas públicas que desenvolvem saraus no município de São Paulo, sua presença nos currículos escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos. Estudou-se duas escolas pertencentes à Diretoria Regional do Campo Limpo, cidade de São Paulo/SP, de modo a identificar como se desenvolvem os saraus nos seus currículos e como estão relacionados a outras ações pedagógicas; também foram analisadas as interações entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Considerando que a presença dos saraus nas escolas da DRE Campo Limpo é resultado do crescimento de ações culturais e artísticas realizadas pelos coletivos de cultura popular e periférica nesse território, procurou-se identificar, por meio da observação dos saraus promovidos pelas instituições selecionadas, se de fato sua realização foi incorporada como elemento da identidade da escola e como as possibilidades de trabalho com eles são desenvolvidas no cotidiano escolar. Os dados produzidos na pesquisa empírica permitem afirmar que os saraus, utilizados como recurso metodológico e conteúdo curricular, produzem uma tendência que possibilita um ambiente e um espaço para a formação cultural e política dos envolvidos por meio da experiência com a arte, a poesia e a literatura periférica.

Palavras-chave: Pedagogia dos Saraus; Cultura periférica; Escola e autonomia.

Pedagogia dos saraus

A realização de saraus vem influenciando as práticas pedagógicas das escolas da Diretoria Regional de Educação (DRE) do Campo Limpo, este fato parece ser resultado do crescimento de ações culturais e artísticas realizadas pelos coletivos de cultura popular e periférica nesse território. Observa-se que concomitantemente ao crescimento dos coletivos de cultura popular e periférica, com a realização de saraus, há um número significativo de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em torno dessa temática nos últimos anos.

Constatada a existência da realização frequente de saraus nas escolas públicas da Rede Municipal de Educação (RME), indaga-se como esse processo se

¹ Paula Renata Santos é pedagoga, professora de educação infantil e ensino fundamental I da rede municipal de ensino desde 2015. Atuou por três anos na educação de jovens e adultos e atualmente está coordenadora de polo das Universidades nos Centro Educacional Integrado - UniCEU. Mestre pela PUC-SP. Realiza pesquisas voltadas a relação da cultura com a educação por meio de saraus; festivais literários; literatura periférica e infantil; cultura popular e da América latina.

desenvolve e a partir de quais ações por parte da escola e da comunidade. Nesse sentido, interessou saber como a prática de saraus se materializa na documentação curricular pedagógica dessas escolas e entender sua dinâmica em cada escola investigada, partindo-se da hipótese de que as escolas possuem modos diferentes de realizar saraus e, dessa forma, esse movimento influencia também de modos distintos a relação dos alunos com professores, pares e escola.

Segundo Santos (2020), um fator relevante que compõe a relação dos saraus com o território escolar, é a constatação de que a RME dispõe de 1.509 unidades educacionais, sendo a Diretoria Regional do Campo Limpo a que contém o maior número na cidade de São Paulo; os bairros onde estão as escolas que pertencem a esta Diretoria são o berço dos coletivos precursores de saraus, especialmente o Cooperifa e o Sarau do Binho, dois dos mais conhecidos e influentes.

A experiência dos saraus como recurso e conteúdo nas escolas produz uma tendência que possibilita um ambiente e um espaço para a formação cultural e política dos envolvidos, tal como apontado por Adorno (1995) em Educação após Auschwitz, de modo que, ao promover experiências para a emancipação, por meio dos saraus, os alunos conscientes e com a identidade fortalecida possam se tornar sujeitos de sua aprendizagem. É exatamente isso que os promotores da chamada cultura periférica defendem:

Favelados, periféricos, suburbanos, marginais e marginalizados, que sempre foram tema ou inspiração de criações artísticas, passam de objetos a sujeitos e esforçam-se para transformar suas próprias experiências em linguagens específicas. É tudo aquilo que um dia faltou – acesso, infraestrutura, bens, técnica, dentre outros – torna-se matéria-prima para a estética que está sendo edificada (NASCIMENTO, 2011, p.11).

A necessidade de se articular os saraus, produtos da cultura produzida na periferia e a FeirÁfrica, consiste em modos de fazer literários, e a educação, especificamente no que diz respeito à prática pedagógica e sua transformação em conteúdo a ser ensinado nas escolas. O qual podemos denominar como pedagogia dos saraus.

Faz-se necessário pontuar que desde os anos 1990 há um crescente desenvolvimento nas periferias das cidades brasileiras de diferentes expressões artísticas, seguidas de modos de agir, se relacionar, se identificar etc., o qual tem sido nomeado de cultura periférica. Portanto, é de extrema importância recorrer a Nascimento (2011) para uma melhor definição desse conceito.

Cultura da periferia pode ser descrita como um conjunto simbólico próprio dos membros das camadas populares que habitam em bairros periféricos quanto a alguns produtos e movimentos artísticos-culturais por eles protagonizados. A cultura da periferia seria, então, a junção do modo de vida, comportamentos coletivos, valores, práticas, linguajares e vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros tidos como periféricos. E dela ainda fazem parte manifestações artísticas específicas, como as expressões do hip hop (break, rap, grafite) e a literatura marginal, que reproduziriam tal cultura no plano artístico não

apenas por retratarem suas singularidades, mas por serem resultados da manipulação dos códigos culturais periféricos (como a linguagem com regras próprias de concordância verbal e uso do plural, as gírias específicas, os neologismos etc.) (NASCIMENTO, 2011, p. 11)

De outra parte, os saraus no espaço escolar podem viabilizar a socialização entre os diferentes agrupamentos, não apenas divididos em séries ou ciclos, colocando em contato indivíduos com distintas formas de pensamento e hábitos culturais e sociais. Apesar das ações de festividade e possibilidade do convívio social ser conhecidas e praticadas implícita ou explicitamente por diversos grupos, o sarau, que carrega em sua etimologia inicial esses mesmos significados e avança Para a oportunidade de compartilhamento de experiências culturais e artísticas.

Em outros momentos da história, os saraus foram ligados a valores da alta sociedade paulistana. “Diversas músicas, romances, cartas, crônicas e memórias do século XIX, da Europa e da América, fazem referência a essas luxuosas reuniões de amigos” (TENNINA, 2013, p. 11). É interessante mencionar que o próprio termo sarau, como observa a autora, deriva etimologicamente do latim *sérum*, que significa “tarde”, período em que aconteciam os encontros (TENNINA, 2013, p. 11).

Reconhecida a existência de pomposos saraus tocados por uma elite, é interessante observar que em nada se parecem com os saraus na atualidade. Para Walter Benjamin (1951,p. 51), “toda época sonha a seguinte, e ao sonhá-la a faz despertar”. O despertar de uma parte periférica da sociedade paulista nos anos 1990 trouxe questionamentos importantes a respeito de que tipo de arte e literatura querem consumir.

Se no início do século XX, com o objetivo de convívio social e entretenimento, as manifestações culturais e artísticas pertenciam a classe média paulistana branca, reprodutora de uma herança eurocêntrica construída também em torno da escravização dos povos originários e vindos da África, é a partir da década de 1980 e especialmente em 1990 que o fenômeno dos saraus como expressão cultural e identitária da periferia começa a ganhar espaço no próprio território: “os saraus promovidos, ainda que privilegiem a poesia, agregam diferentes linguagens artísticas, tais como a música e o cinema” (NASCIMENTO, 2011, p.14). E o objetivo declarado é o de emancipação social, política, econômica, cultural e artística.

A influencia do movimento dos saraus nas periferias, por meio dos dois principais coletivos Sarau do Binho e Cooperifa pode ser contabilizada por meio da quantidade significativa de escolas pertencentes à DRE Campo Limpo que desenvolveu ou desenvolveu saraus nos últimos três anos. Trinta e sete (37) escolas do total de unidades da DRE Campo Limpo (SANTOS, 2020).

A pedagogia dos saraus pode ir além do espetáculo e da fruição poética e literária. Por meio do diálogo entre a arte e a educação, pode apresentar com autonomia outras perspectivas sobre o processo escolar ao estimular a participação ativa dos estudantes, o que leva a experiências fundamentais com o território periférico, com os sujeitos que nele vivem e com os conteúdos escolares. Nessa realização cultural, artística e educacional, tal como se verificou que acontece na periferia de São Paulo, há infinitas possibilidades de transmissão de conhecimentos que podem romper com a passividade e o desencantamento no espaço escolar.

Trata-se de uma espécie de resistência curricular: as escolas, a despeito dos currículos oficiais que regem a educação no município de São Paulo, reconhecem os saraus em sua história, enfatizam suas práticas e modos de fazer,

defendem e viabilizam sua realização, como mostra a documentação oficial das escolas analisada no segundo capítulo. Isso leva à resposta de um dos questionamentos desta pesquisa: os saraus são reconhecidos no currículo e são valorizados no território escolar da DRE Campo Limpo e por toda a comunidade escolar.

Afroliteratura escrevivências de um povo na pedagogia dos saraus Possibilidades de trabalho

A comunidade escolar das periferias é predominantemente composta por negros e pardos. Nesse sentido, é necessário que o cumprimento de se trabalhar as temáticas étnica- raciais afro brasileira seja urgente, afinal, estamos diante de uma sociedade composta por inúmeros grupos de indivíduos à margem, que não se identificam com sua própria história ou com as características de seu corpo, resultado de um processo histórico, cultural de um racismo estrutural.

A negligência em se trabalhar com a temática afro brasileira nas escolas é um fato já apontado em inúmeras pesquisas desde a educação infantil até o ensino superior. Haja vista a necessidade de se garantir a obrigatoriedade do ensino por meio de leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que do ponto de vista tempo-histórico são recentes na educação brasileira. As consequências dessa negligência alimentam processos de desigualdade e racismo dentro do ambiente escolar.

As possibilidades de trabalho de resgate da identidade étnica por meio da pedagogia dos saraus, envolve uma resistência curricular, ao combater a imagem da sujeição do povo negro ao processo cruel da escravização. Comumente esse é o único recorte histórico ensinado nas escolas. Há uma resistência curricular, estética, cultural, mas sobretudo, política e social em ações como a FeirÁfrica, os saraus nas periferias da cidade de São Paulo e articulação dos saberes ancestrais e a contemporaneidade na construção de novos currículos escolares.

Desse modo, a identidade dos estudantes é constituída na resistência. A respeito desse processo as ideias de Paulo Freire contribuem para um entendimento do que poderá vir a ser a metodologia da pedagogia dos saraus que vem sendo desenvolvidas nas escolas da DRE Campo Limpo.

No fundo, as resistências – a orgânica e/ou cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro- brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco. É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p.8).

Além da reconhecida importância de se valorizar e desenvolver trabalhos pedagógicos de qualidade e com relevância social a respeito da cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, em muitas escolas do território da DRE campo Limpo, podemos identificar a prática atrelada aos estudos teóricos que o grupo de professores desenvolvem em suas formações, como o caso do curso oferecido por

meio das ações da FeirÁfrica. Formação de qualidade, na realização dos saraus e inúmeras atividades que o projeto idealizado oferece em possibilidades futuras para os professores desenvolverem em suas escolas.

Portanto, o sarau nesse cenário surge como mediador no processo formativo tanto dos professores – que precisam buscar integrar-se daquilo que pretendem propor – e quanto dos estudantes – que se beneficiam de um maior período dentro do ambiente escolar realizando atividades artísticas, literárias e poéticas, e não qualquer literatura escolhida indiscriminadamente, mas uma prática imbuída de sentido e intenção de valorização à identidade da jovem e do jovem negro. Uma literatura de resistência do povo negro para a emancipação social e luta frente o racismo perverso.

Exemplo de eixos estruturantes da discussão que podemos propor tanto aos estudantes, quanto aos professores, são racismo, estética e capacidade intelectual. E a partir deles, desenvolver fundamentação teórica, metodológica e poética de um projeto pautado na pedagogia dos saraus e afroliteratura.

A valorização da identidade negra dos estudantes é trabalhada constantemente por meio de escritores que marcam sua literatura com a identidade étnica e racial. Existe um cuidado em se apresentar escritores que também possuem do ponto de vista fenotípico características em comum com os estudantes, como uma estratégia para desenvolver a autoestima, tornando os alunos seguros de suas potencialidades e subjetividades, o que os capacita a avançar em seus processos de escrita.

O sarau nesse sentido, é usado não apenas como metodologia curricular para contribuir na melhora da qualidade da leitura e da escrita dos estudantes que participam do projeto, como também é pensado como um importante disparador para se trabalhar com questões sociais consideradas urgentes, como o racismo, a pobreza, a segregação econômica, social e racial, as quais se estabelecem nas periferias de São Paulo. Também contribui com o posicionamento da escola pública e seu alto valor social diante da responsabilidade de se combater as desigualdades geradas por todos esses problemas que afligem as populações que moram na periferia de São Paulo.

Um aspecto importante a se considerar no trabalho de valorização cultural que os saraus podem oferecer, são os objetivos principais de se promover nos alunos a capacidade de escrita poética autoral, o que também deve influenciar na relação com as demais disciplinas do currículo escolar, e o fortalecimento da identidade étnica e racial que está em processo de desenvolvimento.

É importante mencionar que grande parte dos estudantes das escolas públicas de São Paulo, são jovens negros, e ao pensarmos a herança histórica brasileira decorrente da escravização, a população negra foi deixada às margens. Desse modo, é nas periferias de São Paulo onde se encontra o maior número de jovens negro. É também nas periferias onde ocorre o maior índice de “violência praticada por alguns agentes de segurança pública. Essas instituições de segurança pública nacionais não estão livres do racismo, que criminaliza as pessoas pela cor de suas peles” (GOIZ, 2016, p. 120).

Nesse sentido, o racismo é um fenômeno contra o qual se luta nos saraus. Os atos que envolvem o racismo comumente são de violência; é nas periferias de São Paulo que a morte é companhia constante de um número significativo de jovens. A violência cometida pelo Estado ocorre das mais

variadas formas, implicando em segregação cultural, geográfica e econômica, além, é claro, dos atos de violência explícita, grande parte das vezes praticada por agentes de segurança pública estatais. Com isso, reforça-se o estereótipo de periculosidade racial associado à população negra, o racismo é intensificado e o medo passa a ser um sentimento constante. A criminalização da população negra não é um dado apenas contemporâneo, a nação brasileira nasceu a partir da marginalização desta população, que primeiro foi escravizada e posteriormente abandonada à própria sorte (GOIZ, 2016, p. 112).

Para não haver confusões em associar raça e racismo como um fenômeno único, Kabengele Munanga (1999) propõe uma distinção necessária: “o racismo é um fato e uma realidade, enquanto que a “raça” é apenas um conceito, ao qual, aliás, os biólogos modernos nem sequer recorrem para explicar as diversidades biológicas dentro da espécie humana” (MUNANGA, 1999, p. 110).

Portanto, combater o racismo e o genocídio da juventude negra é uma das funções sociais da educação incorporadas pelos saraus. Nesse sentido, a pedagogia dos saraus trabalhando especificamente a Afroliteratura, é uma intervenção pedagógica e política que vai além do recital poético. É também uma experiência de constituição da identidade étnica e racial; é o momento de elaborar novas perspectivas culturais, artísticas e educacionais a respeito de um futuro que outrora parecia incerto.

Conclusão

Ao pensarmos na prática pedagógica, especialmente na figura do professor, não se pode negar que este sujeito pode se utilizar dos saraus para chegar aos objetivos escolares que deseja desenvolver nos seus alunos. Quando foi observada a realização dos saraus nas escolas e nas respostas das professoras inqueridas, percebeu-se que utilizam os saraus para realizarem, além do trabalho próprio com a literatura, a avaliação. Os saraus servem, pois, para avaliar como os estudantes estão se apropriando dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas. Mesmo para os alunos cuja professora utiliza o sarau no contraturno, para se chegar ao produto “final” da apresentação, há um trajeto escolar a ser percorrido que envolve a leitura e a escrita poética, a análise da literatura e dos autores escolhidos, a discussão a respeito dos temas desenvolvidos com as temáticas propostas etc. Há, nesse momento, uma das características principais da atividade, qual seja, a possibilidade de promover com autonomia o letramento dos estudantes, isso para além do domínio do código escrito, bem como o hábito de ler cotidianamente.

A pedagogia dos saraus pode ir além do espetáculo e da fruição poética e literária. Por meio do diálogo entre a arte e a educação, pode apresentar com autonomia outras perspectivas sobre o processo escolar ao estimular a participação ativa dos estudantes, o que leva a experiências fundamentais com o território periférico, com os sujeitos que nele vivem e com os conteúdos escolares. Nessa realização cultural, artística e educacional, tal como se verificou que acontece na periferia de São Paulo, há infinitas possibilidades de transmissão de conhecimentos que podem romper com a passividade e o desencantamento no espaço escolar.

Trata-se de uma espécie de resistência curricular: as escolas, a despeito dos currículos oficiais que regem a educação no município de São Paulo,

reconhecem os saraus em sua história, enfatizam suas práticas e modos de fazer, defendem e viabilizam sua realização, como mostra a documentação oficial das escolas analisada no segundo capítulo. Isso leva à resposta de um dos questionamentos desta pesquisa: os saraus são reconhecidos no currículo e são valorizados no território escolar da DRE Campo Limpo e por toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa abre caminhos para continuidade de investigações a respeito do que parece ser um dos desafios da pedagogia dos saraus: desenvolver o conhecimento da cultura periférica e incorporá-lo no currículo oficial. Ao reconhecer a importância dos movimentos dos saraus nas escolas há a possibilidade de mudança curricular tanto no modo de fazer da escola quanto, sobretudo, introduzindo temas presentes e que definem as periferias, como o racismo, o preconceito, a desigualdade social e de gênero, entre outros.

Os saraus no ambiente escolar alimentam o debate sobre a relação fundamental entre educação, cultura e arte. É o aprofundamento dessa relação que de fato pode realizar a formação plena dos indivíduos das novas gerações que integram a diversidade de grupos que compõe a sociedade brasileira. De outra parte, dificuldades que fazem parte do cotidiano escolar, como a indisciplina e o fracasso materializado na evasão, são desafios constantes que as escolas enfrentam. Possivelmente, pode-se utilizar o trabalho com saraus como meio para debater acerca daquilo que precisa ser transformado na organização do trabalho pedagógico.

Por fim, defende-se que a realização dos saraus no ambiente escolar é um caminho fértil para “a constituição da aptidão à experiência” (ADORNO, 1995, p. 149), o que aponta para a emancipação social e política necessária, sobretudo, aos indivíduos que resistem à opressão sofrida.

Referências

ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: Educação e emancipação. Paz e Terra, São Paulo, 1995.

. Educação após Auschwitz. In: Educação e emancipação. Paz e Terra, São Paulo, 1995.

. Educação contra a barbárie. In: Educação e emancipação. Paz e Terra, São Paulo, 1995

. Dialética do esclarecimento. Zahar, Rio de Janeiro, 2006 [1944].

. Educação e Emancipação. In: Educação e emancipação. Paz e Terra, São Paulo, 1995.

. Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise. Unesp, São Paulo, 2015.

. Indústria cultural e sociedade. Paz e Terra, São Paulo, 2016.

. Mínima moralia, Reflexionen aus dem beschadigten leben. Edições 70. Lisboa, 2001 [1951].

. Poesia lírica e sociedade. In: notas de literatura I. Coleção marfim, Agelus Novus, Coimbra, 2003 [1974].

. Tempo livre. In: Palavras e sinais modelos críticos 2. Vozes, Petrópolis, 1995.

. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. Sociológica. Madrid, Taurus, 1971.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra 30º ed., São Paulo, 2004.

. Pedagogia da esperança um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra 16º ed., São Paulo, 2011.

. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra 68º ed., São Paulo, 2019.

GOIZ, A. Juliana. Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial. Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 19, p. 108-127, Dez. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Vozes, Petrópolis, 1999.

NASCIMENTO, P, Érica. É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulista. Tese (Doutorado em Antropologia social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

. A popularização dos saraus é um feito da periferia. Revista Cooperifa nº1; São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental. Componente curricular: Língua Portuguesa, São Paulo, 2019.

SANTOS, S, Paula Renata. POESIA PARA EXISTIR E RESISTIR. A EXPERIÊNCIA DE ESCOLAS QUE DESENVOLVEM SARAUS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade de São Paulo, 2020.

TENINA, Lucia. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Brasília, nº42, pp 11-28, 2

PANDEMIA DO COVID-19: E A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Bárbara Martina Serpa¹, Paulo Roberto Serpa²,
Leidy Luiza Ranzan Xerri³, Maristela Suzko⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Com a pandemia que ocasiona do COVID-19, comumente chamado de coronavírus, surgiu no campo da educação a necessidade de atualização sobre metodologias de ensino, como o uso de tecnologias e da internet no fazer pedagógico, sem perder de vista a afetividade das relações como aspecto indissociável ao processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o presente trabalho tem por objetivo compreender o momento atual sobre o repentino afastamento escolar, e a rotina do docente. Reconhecemos que as ferramentas técnicas utilizadas, como plataformas digitais e os aplicativos, colaboraram para aproximar, mesmo em tempo de distanciamento social, mantendo vínculos com as crianças e adolescentes, com a ajuda de suas famílias e/ou responsáveis. Acreditamos que um dia as aulas presenciais irão voltar, e até lá, quem sabe, a tecnologia possa fazer parte da rotina das famílias e crianças mesmo após o retorno, sendo assim compreendida sua função social das tecnologias, que neste momento, é tão importante quanto saber ler e escrever.

Palavras-chave: COVID-19. Docência. Ensino remoto. Vínculo afetivo.

Introdução

Um ano cheio de imprevisibilidade, dúvidas, mudanças, de novos rumos e de se pensar em diferentes passos possíveis, um após o outro, dia a dia de adaptação, para a escola, para as famílias, para a comunidade escolar... para todos. Se adaptar não se tornou uma opção, mas uma necessidade emergente, contínua e flexível, entre todos, uma mudança de olhares e atitudes.

A pandemia nos pegou de surpresa, notícias sobre o Novo Coronavírus, COVID-19, chegaram ao Brasil no final mês de dezembro. Ele mantinha certa distância, pois seu surgimento foi na China, no entanto, seu alastramento foi demasiadamente acelerado, atingindo todo o mundo, inclusive o Brasil em todas as suas regiões.

Conforme Araújo (2020):

1 Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú. Especialista em Pedagogia gestora, Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela IPGEX. E-mail: bms.bms@hotmail.com

2 Prefeitura Municipal de Porto Belo. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: pauloserparoberto@gmail.com

3 Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú. Especialista em Pedagogia da Infância pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL. E-mail: ped.leidyluiza@gmail.com

4 Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú. Especialista em Orientação Educacional pela Associação Catarinense de Ensino - ACE. Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: mailto:paranaense63@hotmail.com

A pandemia que enfrentamos hoje é resultado da proliferação de um vírus que provoca a COVID-19, sigla para ‘**CO**rona **VI**rus **D**isease’ (Doença do Coronavírus), e ‘19’ é referente ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram divulgados. O vírus foi apelidado de Coronavírus em decorrência de seu perfil na microscopia, que lembra uma coroa. (2020, p. 18, grifos do autor).

Sua chegada ao Brasil causou grande alarde, a população ficou assustada, sem saber o que fazer, seguindo as orientações advindas da Organização Mundial da Saúde - OMS e dos Órgãos de Saúde brasileiros. A população se isolou, e o Brasil parou, o trabalho parou, a escola parou. Com isso, a primeira mudança que tivemos foi em nossa cultura, nossos hábitos, uma responsabilidade individual e ao mesmo tempo coletiva, algo que só pode dar certo se levada a sério por todos, uma responsabilidade social.

Um dos setores que mais sofreram e sofrem com a pandemia é o escolar, espaço coletivo e de relações, junto com eles, todos aqueles que dela fazem parte, dentre eles, professores, crianças/educandos e famílias.

A escola é um lugar de todos, pertencem não só aqueles que ali trabalham ou trocam aprendizagens, mas, a sociedade em geral, pois faz parte da formação humana, aprendemos para o crescimento da nossa sociedade, cada indivíduo que cresce e se desenvolve não cresce somente para si, mas para contribuir com uma sociedade mais digna, justa e humana.

Os primeiros movimentos de retomada partiram pelos serviços considerados essenciais, com o retorno do trabalho aos poucos também a socialização segura, sem previsão para abertura das escolas, preocupados com o ano letivo, aprendizagens e vínculos, órgãos educacionais uniram-se para retomar as aulas de alguma forma, encontrando segurança no ensino remoto, assumiram este desafio.

De acordo com Santos (2020, p. 27):

Enfrentar o isolamento social e prosseguir com o ensino implica na implementação de novas medidas para reduzir os prejuízos do isolamento na educação, entre tais medidas, a mais adotada por grande parte das instituições tem sido o ensino a distância (EaD). Esta modalidade de ensino baseia-se em um conjunto de processos que são desenvolvidos a partir do distanciamento físico entre professor e estudante, de forma que estes não estejam no mesmo espaço, na mesma ‘sala de aula’.

O ensino remoto (baseado no modelo de ensino a distância) surgiu em todos os segmentos educacionais após o fim das aulas presenciais e está acontecendo de forma virtual, online, e também remota com uso de material didático impresso, o que permite um alcance maior e não prendam as crianças por muito tempo a telas de computador ou telefone.

A prática docente afetada pela pandemia

A pandemia desestruturou as práticas educativas. A tentativa de um movimento que superasse essa distância, está fazendo com que a educação esteja percorrendo caminhos sinuosos, provocando mudanças abruptas com um planejamento e metodologias diferenciadas para adequar as possibilidades do momento.

Essas mudanças trouxeram inseguranças a docentes e discentes nas realizações de tarefas que parecem ser simples no cotidiano teórico, sendo que na prática houve uma revolução para organizar estes conteúdos e sua didática, transformando-os para atender a realidade tecnológica.

Com isso, os profissionais tiveram que fazer uma releitura de sua prática, inovando e usando recursos tecnológicos que antes era esporádico em seu planejamento e agora tornar-se-ia imprescindível, com plataforma de estudos, aulas online, vídeos conferências, vídeo aulas, etc.

Santos (2020, p. 28), corrobora indicando que:

Durante o período de isolamento observa-se que as metodologias mais adotadas para esta modalidade de ensino são relacionadas as tecnologias de informação e comunicação. Entre os recursos tecnológicos, se destaca a necessidade de um computador, notebook ou tablet para o melhor aproveitamento e facilidade ao acesso das plataformas EaD, bem como para realizar pesquisas e atividades, tendo em vista a maior quantidade de recursos destes dispositivos.

Com a paralisação do ensino presencial, ficou explícito a existência da discrepância dos níveis sociais presentes no ambiente escolar, inclusive entre os profissionais da educação. Muitos desafios surgiram com o método de ensino sendo alterado quase que da noite para o dia, em uma adaptação relâmpago de maneiras excepcionais para se passar o conhecimento ao aluno, que está em casa.

Muitos profissionais tiveram que melhorar ou até comprar equipamentos de qualidade para poder elaborar suas aulas. Muitas escolas não contam com tecnologia e os professores que na escola não tinham acesso a computadores, editores e outros programas tiveram que se aprimorar e aprender a usá-los de forma eficiente. Tiveram que separar um espaço físico em casa, adquirir ou melhorar a qualidade da internet, para poder cumprir com suas aulas online, sem imprevistos como queda ou travamento de sinal.

No momento da elaboração das propostas pedagógicas é necessário pensar nos desafios enfrentados pelos professores, considerando que as famílias que irão ajudar os educandos nas aprendizagens em casa, em meio as suas diferentes configurações, como também sua situação econômica, possam passar pelos mesmos desafios enfrentados pelos professores, com suas diferentes possibilidades de superação, ao mesmo tempo em que dividem a tarefa de ensinar com outras múltiplas tarefas, como por exemplo, o cuidado, torna o desafio maior ainda.

Neste cenário, pensar em algo que esteja ao alcance de todos é peneirar possibilidades, tendo o cuidado de elaborar situações que não criem mais desigualdade entre os envolvidos. Se existe um desafio aqui, é que a educação é para todos e deve estar ao alcance de todos, pois não existe êxito sem o apoio um do outro.

Neste sentido, foi pensado diversas formas para que o alunado não ficasse prejudicado, logo, ideias surgiram e também material impresso ficou disponibilizado, sendo de responsabilidade dos pais ou responsáveis buscarem na unidade escolar.

Neste período em que os profissionais da educação tiveram que se reinventar, muitos professores tiveram que aprender a usar as tecnologias por exemplo, assim como também as famílias tiveram que aprender a usa-la, tirar um tempo a mais com as crianças, e assim participar mais do processo educativo. Se por um lado, a tecnologia utilizada para o ensino remoto é inviável, por outro lado, ela se tornou essencial no momento em que estamos vivendo.

Os profissionais de educação buscaram rapidamente se atualizarem em softwares e aplicativos, pois remotamente, também buscam fazer aulas dinâmicas e atraentes, sempre pensando em manter o aluno ativo e participativo, uma utopia!

Diz Freire (2001, p. 85):

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia.

Ainda assim, temos professores não adaptados à realidade tecnológica, nos deparando com profissionais desequipados e sem conhecimento técnico, desesperados em saber como irão desenvolver seu trabalho.

Santos (2020, p. 28) indica que:

Quando instituições optam por adotar o EaD sem planejamento prévio, tanto de professores como de estudantes, a maneira como é implementado acaba por desconsiderar as diferentes realidades sociais que abrangem além do acesso à tecnologia, um ambiente domiciliar apropriado ao estudo, uma formação, cultura e hábitos dos estudantes e profissionais, para que os estudos ocorram da melhor maneira.

Para amenizar a situação Secretarias de Educação de todo estado preocuparam-se em fornecer Formação Técnica aos profissionais, o que inclui cursos práticos sobre plataformas digitais e aplicativos a fim de aproximar escola e famílias.

Já nas primeiras semanas os profissionais demonstraram esgotamento físico e mental, sintomas de ansiedade, irritabilidade e estresse, pois a preparação de uma aula online exige horas de trabalho, pesquisa e prática, para deixar tudo correto e de acordo com o planejado.

Levados pela ausência dos movimentos e interações que ocorrem no dia a dia das instituições educativas, e as mudanças abruptas no modo de ensinar, professores, sofrem por não estarem no seu espaço, sentem falta da vivência com os seus alunos e do vínculo próximo que existia. A perda do vínculo afetivo entre professores e alunos é um dos grandes empecilhos o que prejudica o ensino.

Sabe-se que a carência de afetividade afeta de certa forma o indivíduo em seu comportamento e em seu rendimento na aprendizagem, no contexto da pandemia, há ainda um déficit nessa correlação ensino e aprendizagem. 'Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor' (MAHONEY, ALMEIDA, 2004, p.26)

Durante a pandemia, com a ausência de aulas presenciais há também a ausência do vínculo afetivo, que acontecia diariamente na sala de aula, o que pode ser um fator de grande relevância para o baixo rendimento do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos neste ano.

Ir até o ambiente de estudo propicia interagir com outros agentes sociais, experimentar a diversidade e relacionar-se em um ambiente extra doméstico, ou seja, essa grande parcela do que é educação já está sendo perdida na EAD.

Somado a isso, o ambiente virtual tem outras definições de temporalidade, concentração e absorção do conteúdo em si. Driblar esses conceitos, bem como, o constrangimento que desafia o estudante a aprender é fácil nesse meio. O educador e o educando devem misturar seus papéis e serem ativos no processo da educação, isso só é possível na presença física e com a relação efetiva entre essas partes. (SANTOS, 2020, p. 101)

Por isso, a pandemia está sendo o momento em que podemos perceber a importância e ao mesmo tempo a fragilidade das relações existentes nos contextos das instituições educativas. O distanciamento está sendo um desafio para todos, principalmente para as crianças, afetando o seu desenvolvimento. Este afastamento da rotina, das vivências e das aprendizagens, afeta também o sentimento de pertencimento, tornando-se este grande propulsor para aprendizagens significativas.

O trabalho remoto

O início da pandemia foi marcado por muitas informações, atualizações a todo instante, inclusive *Fake News* e envolvimento políticos, certamente ficará marcado na lembrança de um país sem secretário de saúde atuante no início de um momento tão difícil.

Aparentemente as decisões da Comissão de Enfrentamento ao COVID-19 por parte da Secretaria de Saúde, não pressupunham que sua extensão tomaria uma proporção inimaginável.

7 dias iniciais de quarentena, o Brasil em casa, de repente não passou pelo pensamento dos brasileiros que se estenderia por tanto tempo ou que afetaria tantas esferas. Municípios, Secretarias de Educação, e principalmente as escolas e as famílias, não estavam preparados para se defrontar com longos dias de ensino remoto.

O ensino remoto colabora para diminuir o embate caudado pelo distanciamento social acerca da aprendizagem, pois sabe-se que não é o modelo de ensino mais inclusivo, mas foi a maneira mais rápida encontrada para suprir ao mínimo necessidades fundamentais do ensino.

A adaptação dos conteúdos e planejamentos foram umas das ações mais necessárias para que o ensino remoto se tornasse possível, pelo fator muito relevante de que a aprendizagem no ensino remoto se dá de forma diferente da aprendizagem *in loco*.

O ensino remoto não chegou da mesma forma à casa de todos os educandos, devido a grandes diferenças sociais encontradas, como por exemplo a falta de internet, computador, ou outro aparelho que poderia vir a facilitar o

acesso, porém os esforços das equipes pedagógicas em fazer chegar são imensas, e muitos alunos sem conexão, recebem o material em mãos.

O ensino remoto nos ensinou uma bela lição, pois nesse momento de incertezas e possibilidades tudo que for benéfico que venha para permanecer, elucidar e substanciar este tempo de tantas modificações súbitas e caracterizar este período ímpar na história de nossas vidas.

Conclusão

A chegada do coronavírus ao Brasil foi como um susto para todos, que, de uma hora para a outra, tiveram que parar e se recolher. A ideia inicial era de precaução, um tempo para prevenir a propagação do vírus, e dentre as perguntas que nos viam a mente era como evitar a contaminação. Algo impossível de se fazer caso levássemos nossas vidas normalmente.

A pandemia fez o mundo inteiro estacionar, o alastramento de notícias alteradas a todo momento gerou certo pânico pelo desconhecido, causou a paralisação de todas as esferas públicas, inclusive a Educacional.

Esse *novo normal* vem perdurando a 6 meses sem aulas presenciais, e tornou-se via de regra para suportar as medidas tomadas. Reconhecer que as ferramentas técnicas utilizadas, como plataformas digitais e os aplicativos, colaboraram para aproximar, mesmo em tempo de distanciamento social.

Os professores vêm procurando mesmo com a distância, meios de se manter vínculos e compartilhar propostas e possibilidades para que as crianças, com a ajuda de suas famílias, possam em casa realizá-la, o que é um enorme desafio para ambas as partes.

Acreditamos que um dia as aulas presenciais irão voltar, e até lá, quem sabe, a tecnologia possa fazer parte da rotina das famílias e crianças mesmo após o retorno, sendo assim compreendida sua função social, que este momento, é tão importante quanto ler e escrever.

Referências

ARAÚJO, Thiago. Isolamento social e saúde mental: Quando o vilão está em casa. 2020. p. 18-21. In: VIESBA, Everton. ROSALEN, Marilena (organizadores). **Quarentenando: perspectivas e narrativas em período de transição**, volume 1. Diadema, SP: V&V Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**. n. 20, São Paulo, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

SANTOS, Giovanna dos. Ensino a distância em tempos de quarentena Além de tecnologia e acesso, planejamento, formação e hábitos também são essenciais. 2020. p. 27-29. In: VIESBA, Everton. ROSALEN, Marilena (organizadores).

ISBN: 978-65-88471-04-3 | <https://doi.org/10.47247/VV/ENMD/88471.04.3>

Quarentenando: perspectivas e narrativas em período de transição, volume 1. Diadema, SP: V&V Editora, 2020.

SANTOS, Giovanna Tonzar dos. Educação no confinamento: Qual nosso papel? 2020. p.101-102. In: VIESBA, Everton. ROSALEN, Marilena (organizadores).

Quarentenando: perspectivas e narrativas em período de transição, volume 1. Diadema, SP: V&V Editora, 2020.

EDUCAR É UM PROCESSO SOCIAL? MINHA EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE NA LICENCIATURA

Pedro Henrique Nunes de Macedo¹

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma narrativa acerca de uma vivência e percepções do autor sobre a máxima “Educar é um processo social”, tendo como ponto de partida seu contexto histórico e social e, também, sua formação inicial que está em andamento no curso de Ciências – Licenciatura. O trabalho é fruto de uma proposta de projeto que caracteriza como *self-study*. De modo que aqui não se espera esgotar o assunto ou apresentar a opinião do autor como verdade absoluta, mas o oposto, espera-se que a explanação da autorreflexão e do auto estudo se constituam como agentes provocadores para estudos futuros. O trabalho segue escrito em primeira pessoa, prática não tão comum na academia, mas que reflete com maior profundidade e exatidão as expectativas, sentimentos e razões de quem escreve.

Palavras-chave: Processo Social. Self-Study. Reflexão sobre a prática.

Introdução

Discutir sobre Educação não é algo fácil. Que bom! Não tem que ser mesmo, deve ser uma discussão construtiva e reflexiva inerente as pessoas com opiniões opostas ou complementares. Porém, de forma alguma tira o caráter social e ético nas discussões, ou seja, não há como discutir Educação e não sermos políticos, sociais, culturais, atores e autores críticos do tempo histórico-político vigente. Visto isso, procuro por meio desse trabalho promover uma breve reflexão sobre o porquê de a Educação ser um processo social, e como tal, suas relações na sociedade. Perante minhas experiências, como estudante, e objetivo de me constituir como futuro professor.

Deste modo, este trabalho segue escrito em primeira pessoa, prática não tão comum na academia, mas que reflete com maior profundidade e exatidão as expectativas, sentimentos e razões de quem escreve. Desenvolvido como ponto de partida de proposta de projeto sobre *self-study* e formação docente, considera-se aqui o *self-study* como sendo uma investigação que estuda o profissional, neste caso um licenciando em vias de se tornar professor, acerca de suas reflexões e percepções sobre Educação (HIRMAS; FUENTEALBA, 2020). Em continuidade do projeto, será desenvolvida uma investigação que estuda, de forma sistemática, como os professores analisam as suas próprias práticas, com o intuito de ter um conhecimento consolidado de seus atos, contribuindo na proposição de melhorias da profissão e também produção de conhecimento no campo da formação docente.

De modo que aqui não se espera esgotar o assunto ou apresentar a opinião do autor como verdade absoluta, mas o oposto, espera-se que a explanação da

¹ Discente de Ciências – Licenciatura, futuro professor. Universidade Federal de São Paulo. E-mail: pedro.unifesp2019@gmail.com

autorreflexão e do auto estudo se constituam como agentes provocadores para estudos futuros.

Primeiras palavras

Como estudante de Licenciatura, como pessoa e futuro professor, eu conscientizo de que a escrita desse trabalho e a ação docente exigem responsabilidade ética de minha pessoa. Para tanto, é fundamental entendermos como a Educação se deu durante diversas épocas históricas e culturais, como é praticada a ação docente atual e quais são os métodos e estratégias, como a moral e a ética atual na Educação e, no caso desse trabalho, como o social está relacionado com a prática de ensino-aprendizagem segundo minhas experiências como sujeito na Educação brasileira, como estudante, pessoa e futuro docente.

Cabe enfatizar, pelo fato desse trabalho ser uma simples introdução ao tema, que não me aprofundo no tema e abordo somente alguns aspectos relacionados a ele, entretanto, deixo aqui o convite para a leitura, reflexão e construção dos saberes vinculado com a Educação.

Deixo, também, com carinho e ternura meus agradecimentos a todos os professores e professoras que tenho e tive na construção de meus saberes, àqueles são para mim, hoje, amigos e amigas que sempre lembrarei como incentivo à ação docente. Claro, meu imensurável amor e afeto para com meus familiares e amigos que carrego no coração.

O primeiro ponto a ser discutido neste trabalho, é a escolha do título e do subtítulo. A Educação é sim, um processo social enquanto ação humana. Logo, educar é um processo social. Partindo dessa reflexão, que explicarei mais a frente sobre como cheguei a ela, é importante entendermos como a Educação se faz um processo social. É importante também que o leitor se atente à escolha das palavras que constituem o título “Educar é um processo social?”, visto que escolhi a palavra “processo” em vez de “ato” ou “ação”. Assim o fiz porque educar e Educação são, também, contínuos e não têm um começo exato, tampouco um final.

A submissão de “educar” como ato, estaria dando a ideia de que é algo com um começo, meio e fim, limitado a um espaço e tempo. Contudo, submetendo “educar” como ação, dá a entender como se educar fosse algo esquematizado, onde, o professor somente passa o conteúdo para o estudante e não há uma construção educacional dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. É diferente, de termos objetivos e metas, onde, se esquematizam caminhos para atingi-los com o auxílio de programações e métodos; todavia, educar não é fixo, mas sim, flexivo, inclusivo e abrangente. Ao tratarmos “educar” como uma ação também dá a entender como algo limitado à sala de aula presencial ou virtual, ao horário de aula, à prática do professor chegar, passar o conteúdo ir embora; ou seja, não traz a ideia de que o conhecimento entra nas escolas pela porta da frente, é criticado, explicado, construído, debatido, e sai pela porta da frente como parte do estudante sendo sujeito em todo esse processo.

Em relação com a escolha do subtítulo é para reconhecer minha condição sujeita a não saber tudo sobre tudo, ou seja, esse trabalho são reflexões postas em prática na minha vivência como estudante e das interações com meus professores, amigos e questionamentos que não poderia e poderei deixar de fazer

enquanto pessoa. Digo pessoa, pois, vivemos sob uma regência moral e ética a que condiz com nosso tempo histórico e cultural vigente.

Para o desenvolvimento do trabalho, demonstro como educar é sim um processo social baseado em minhas experiências e alguns apontamentos que inferem sobre o assunto, como, o econômico, político, histórico-cultural e ético.

Educar é um processo social

Na sociedade, as ações humanas são possíveis graças a investimentos. Investimentos esses que têm impactos em todas as ações humanas, pois, para cada escolha e ação que decidimos fazer há investimentos de recursos físicos como o dinheiro e recursos abstratos como as motivações. Portanto, no processo de Educação há investimentos em todos os sujeitos envolvidos em tal processo, como, investimentos financeiros por estâncias superiores às escolas que governam e direcionam de forma legal a Educação brasileira; como, investimentos financeiros e organizacionais pela gestão escolar na formação e aplicação de objetivos e metas para a escola, os Projetos Político Pedagógicos são um exemplo desse investimento; também para, investimento dos professores e estudantes em suas relações construtivas de aprendizagens; assim como, investimentos físicos pelos trabalhadores que atuam nas escolas, como cozinheiros e faxineiros. Investimentos monetários dos responsáveis pelo estudante, mesmo que a escola seja pública, tais investimentos não são limitados a pagamento de mensalidade escolar, há, também, investimentos monetários para com o estudante, para fazer a carteira de transporte escolar, por exemplo.

Assim, a Educação está intrinsecamente vinculada com a Economia. Tratar dessa relação é mais complexo do que em apenas um trabalho com poucos exemplos e poucas abordagens, portanto, trataremos nesse trabalho apenas alguns levantamentos reflexivos e construtivos de um raciocínio. A Economia rege Educação assim como essa rege àquela, logo, pensar em educar como um processo social está também relacionado com a economia vigente no país, possuem vínculos diretos como os investimentos físicos estruturais, virtuais, de apoio à população, monetários para as instituições de ensino; investimentos nos estudantes, em ambientes de aprendizagem extraescolares como museus e exposições, investimentos em garantias educacionais legais. Contudo, não devemos limitar nosso pensamento apenas nas linhas de abordagens mencionadas, há investimentos econômicos indispensáveis para uma prática educativa funcional, são eles, investimentos nas famílias porque o processo de educar visa uma aprendizagem além das escolas e dos espaços físicos e abstratos representados pela escola, ou seja, garantindo que na sua família e em sua comunidade o estudante tenha acesso a recursos que garantem qualidade em sua vida, garantindo que o estudante consiga levar conhecimentos da sua vivência e trazer para ela os conhecimentos desenvolvidos e trabalhados na escola.

Em mesma circunstância que a Economia, a Política está também intrinsecamente vinculada com a Educação e o processo de educar. Em primeiro ponto, tratemos a Política como relações humanas, sociais e éticas dentre as pessoas, ou seja, em cada ato nosso enquanto pessoas somos políticos e é importante que sejamos, pois, assim, somos críticos e ponderadores de nossas verdades, é importante que o estudante e o professor consigam posicionar suas

opiniões e saber respeitar opiniões alheias. Mesmo que, num futuro venhamos a discordar de nosso pensamento passado. Visto esse ponto, tratemos agora política como ato governamental em suas várias instâncias. Logo, essa política ou “politicagem” também é vinculada com a Educação e o processo de educar, da mesma maneira que é importante que se tenha respeito e ponderação para com a “outra política” já mencionada, é importante que a “politicagem” esteja presente nas discussões e debates enquanto aprendizagem.

Isto porque, a política governamental é presente na vida de todas as pessoas vinculadas com a Educação, seja em mudanças e propostas legais na Educação, ou, em questões mais vinculadas com o social no processo de educar, como debates sobre gênero e sexualidade, debates sobre racismo, debates sobre desigualdades, debates sobre equidade e igualdade, dentre tantos outros.

Abordar a Educação perante análises éticas é complexo, todavia, não diminuindo o valor de outras abordagens. A ética de que trataremos está para um estudo filosófico que trata de valores e condutas, no caso, vinculado ao processo de ensino-aprendizagem. Se esperada da escola que ela passe para os estudantes condutas e normas que almejadas para com os mesmos “no mundo adulto”, essas normas estão fundamentadas aos pensamentos das pessoas que passaram por essa inclusão social. Logo, a ética de que falamos no trabalho é uma ética enquanto responsabilidade social no processo de educar, responsabilidade essa, que não deve ser somente passada na forma de condutas almejadas, mas também, deve ser construída nas relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, levando a construções de condutas e normas morais o que também constitui a construção de saberes. Há, também, responsabilidade ética enquanto pessoas críticas, de forma que, o processo de educar garanta que o estudante e o professor se sintam e sejam autores e atores sociais de seus momentos histórico-culturais; ou seja, é importante que educar enquanto processo social garanta a autonomia do educando e educador. A responsabilidade ética é garantida em educar enquanto prática formadora assim o for. A Ética relacionada com a parte social da Educação é a ética que se sente ofendida em discursos discriminatórios de raça, de gênero e sexo, por exemplo; é a Ética inseparável da prática educativa.

Por conseguinte, visto todos os apontamentos já citados no texto, educar é sim um processo social, pois, enquanto processo humano assim o será. A palavra social está vinculada com a palavra sociedade, portanto, os dois conceitos se complementam e falar sobre Educação é falar sobre contextos e acontecimentos na sociedade, pois, como já foi dito, educar está muito além do que a sala de aula e todos seus paradigmas sobre ela. Educar é um processo social porque envolve pessoas, envolve economia, envolve política, envolve contextos histórico-culturais e envolve ética dentre muito outros aspectos que aqui não foram abordados. Por mais amplo que seja o campo educacional atual brasileiro, não somente físico de extensão territorial e capacidade de atuação, intelectual também, com diferentes pensadores, métodos, estilos, objetivos, pesquisas, educar continua sendo um processo social.

Referências

HIRMAS, C.; FUENTEALBA, R. Introdução: Auto-estudo sobre práticas de formação inicial de professores. **Ibero-American Journal of Education**, 82 (1), 9-10. 2020. <https://doi.org/10.35362/rie8213752>

UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA E O ENSINO DE ÁCIDOS E BASES VIA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Cleiton Leandro Zimmermann Pereira¹, Carlos Ventura Fonseca².

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa documental acerca do trabalho de um docente estagiário em ensino de Química (em duas turmas de ensino médio de uma escola pública gaúcha), estudante do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (durante o ano letivo de 2018). Como movimento de pesquisa complementar, foi desenvolvida a revisão da literatura sobre o ensino de ácidos e bases, envolvendo a área de Ciências da Natureza, já que essa temática foi desenvolvida durante as aulas. Os dados obtidos possibilitaram elucidar as práticas docentes desenvolvidas, com destaque para a proposição de situação-problema como proposta alternativa às aulas tradicionais. Os documentos consultados mostraram que os estudantes do ensino médio informaram uma avaliação positiva sobre o trabalho docente e uma perspectiva mais crítica quanto à própria aprendizagem e ao comprometimento individual com o trabalho escolar. Aponta-se a potencialidade dessa forma de trabalho para o ensino da temática citada.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio docente. Ensino de Química. Ácidos e Bases.

Introdução

No contexto da Educação brasileira, indica-se a necessidade de que diferentes alternativas sejam adotadas para as práticas docentes envolvendo o ensino das Ciências da Natureza (BRASIL, 2008), buscando-se ir além da abordagem tradicional (que explora a memorização de informações, normalmente dissociadas da vida dos alunos). Nesse contexto, este trabalho apresenta um estudo de caso baseado em análise documental (LÜDKE; ANDRÊ, 1986), incluindo materiais oriundos dos processos formativos de um professor em formação, primeiro autor deste trabalho, durante sua atuação no estágio de docência em ensino de Química, no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Busca-se o desenvolvimento de um trabalho que esteja conectado à reflexão crítica sobre a prática/ formação docente por parte do profissional (SANTOS, 2007). Sublinha-se, ainda, que esta investigação foi relatada e explorada, com mais detalhes, no trabalho de conclusão de curso de graduação do primeiro autor deste trabalho, no ano de 2018.

A pesquisa documental buscou identificar a sequência didática e a abordagem pedagógica utilizada pelo professor de Química em formação, tendo os conceitos de ácidos e bases como conteúdo conceitual a ser explorado. Pretende-

¹ Egresso do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cleiton.zimmermann79@gmail.com).

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (carlos.fonseca@ufrgs.br).

se identificar alguns indicadores da aprendizagem discente, a partir dos movimentos de ensino-aprendizagem ora investigados, bem como elementos que caracterizem o trabalho do estagiário. O estágio docente foi realizado em uma escola pública de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, em duas turmas da 2ª série do Ensino Médio, no turno da manhã, durante o período de nove semanas do ano letivo de 2018 (havia 16 estudantes matriculados em cada turma).

Desenvolvimento

Após a definição da temática da pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica nos periódicos e anais do evento mencionados na Tabela 1 (selecionados devido à sua relevância no campo acadêmico em tela), evidenciando-se a importância e a abrangência do ensino de ácidos e bases no cenário brasileiro, considerando-se a área de Educação em Ciência da Natureza. Utilizando-se diferentes palavras-chave (ácido, base, sal, óxido, função inorgânica, além dos respectivos plurais), foram obtidas 33 publicações, que revelaram a multiplicidade de propostas e abordagens das pesquisas sobre o tema.

Tabela 1: Número de publicações relacionadas com funções inorgânicas, ácidos e bases.

Periódicos/Eventos	Nº publicações
Química Nova na Escola (QNEsc)	24
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)	01
Experiências em Ensino de Ciências (EENCI)	05
Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2013, 2015, 2017).	03

Fonte: Dados elaborados pelo autor.

Dentre os trabalhos obtidos, destacam-se os que serão comentados a seguir. Autores como Lima, Pinheiro e Moradillo (2015) e Ramos, Frauzino e Laburú (2017) destacam a importância do estudo sobre os conceitos de ácidos e bases, considerando-se o estabelecimento de uma rede conceitual da Química (especialmente vinculada ao entendimento das reações químicas). Campos e Silva (1999) apontam problemas de coerência interna dos livros didáticos de Química, em relação aos conceitos da Química Inorgânica (surgindo dificuldades de aprendizagem devidas ao excesso de classificações e nomenclaturas). Silva et al. (2014) reforçam esse ponto de vista, argumentando que o acúmulo de classificações provocam distorções no aprendizado. Ainda que reconheçam a operacionalidade do caráter organizador das definições de ácidos e bases, os autores destacam que a reatividade das substâncias deveria ser explorada de forma mais abrangente, quando comparada à composição/fórmula química.

Quanto a propostas didáticas evidenciadas, Gouveia e Valadares (2004) defendem o ambiente construtivista para aprendizagem dos conceitos envolvendo ácidos e bases, enquanto que Chagas (1999) e Souza e Silva (2018) exploram o contexto histórico de evolução das teorias de ácidos e bases, dando ênfase à construção do conhecimento químico. Maia et al. (2005) exploram uma proposta experimental envolvendo a chuva ácida, objetivando trabalhar, paralelamente, conceitos de equilíbrio químico e acidez. Também há trabalhos que exploram o

extrato de repolho roxo como indicador, como possibilidade para diferenciar sistemas ácidos e básicos (GEPEQ, 1995; ZAPP et al., 2015).

A partir de tal revisão, pensando-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, foram investigados os documentos produzidos pelo professor estagiário, obtendo-se as visões deste e dos discentes sobre as atividades desenvolvidas (registradas em um relatório final do estágio). O primeiro ponto revelado pelo relatório são as atividades desenvolvidas pelo professor em formação, durante o período de nove semanas de estágio, englobando dois períodos de 50 minutos de aula/semana (Quadro 1). A sequência didática planejada e desenvolvida pelo estagiário, envolvendo a atividade de resolução de problemas, foi adaptada da proposta de Prates-Junior e Simões-Neto (2015), esta baseada em quatro momentos de trabalho: avaliação diagnóstica; elaboração e estruturação da situação-problema; momento da intervenção e mediação; avaliação e autoavaliação da estratégia usada. Na primeira semana, ocorreu apresentação das atividades para o período de estágio, compreendendo os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais (Quadro 2) a serem avaliados (VASCONCELLOS, 2002), assim como os conceitos químicos relacionados (ácidos, bases, sais e óxidos).

Quadro 1: Resumo das atividades desenvolvidas no estágio.

Semana	Atividade
1	Apresentação do planejamento ao longo do estágio; aplicação do questionário (diagnóstico), introdução aos conceitos de ácidos, segundo teoria de Arrhenius.
2	Utilizando a temática “saúde”, foram trabalhados os conceitos de ácidos e bases segundo a teoria de Arrhenius; aula dialógica com realização de exercícios.
3	Leitura de textos e apresentação de slides: continuidade do trabalho com conceitos de ácidos e bases (introdução das regras de nomenclatura; pH e indicadores de acidez e alcalinidade; prática demonstrativa utilizando fenolftaleína como indicador de ácido/base).
4	Entrega do problema e atividade em grupo: resolução da 1ª parte do problema proposto.
5	Apresentação dos alunos da 2ª parte do problema proposto; aplicação de questionário para avaliar a aprendizagem.
6	Correção do questionário da aula anterior; discussão sobre dúvidas dos estudantes e reflexão sobre o trabalho de resolução de problemas.
7	Avaliação escrita dos alunos (atividade compõe o conceito trimestral).
8	Aula prática utilizando extrato de repolho roxo como indicador de acidez/basicidade.
9	Participação no conselho de classe das turmas.

Fonte: Elaborado com base no relatório de estágio.

Quadro 2: Resumo dos tipos de conteúdo a serem trabalhados.

Tipos	Descrição de conteúdos
Conceituais	a) Comportamento ácido-base das substâncias.

	b) Funções inorgânicas e sua relação com eventos históricos.
Procedimentais	a) Ler e interpretar símbolos e códigos, em diferentes linguagens e representações (textos, fórmulas, equações, esquemas e gráficos). b) Identificar a presença do conhecimento químico na cultura humana contemporânea: ambientes domésticos, saúde, materiais de limpeza, cosméticos, artes (obras literárias, músicas, filmes etc.). c) Desenvolver métodos de pesquisa e hábitos de estudos diante de desafios propostos.
Atitudinais	a) Disposição para argumentar e debater sobre temas contemporâneos. b) Disposição e organização para trabalhar em grupo. c) Valorizar o meio ambiente e analisar criticamente a relação deste com o conhecimento químico.

Fonte: Elaborado com base no relatório de estágio.

Na segunda semana, foram aplicados os três momentos pedagógicos citados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007), da seguinte forma: a problematização inicial abordou perguntas relacionadas com o conceito de ácidos (tendo com referência a teoria de Arrhenius) e sua relação com a saúde; a organização do conhecimento, de forma expositiva e dialogada, explorou a relação do tema saúde com os conceitos de ácido e base (novamente, segundo a teoria de Arrhenius); para aplicação do conhecimento, o trabalho foi desenvolvido através da realização de exercícios.

Na terceira semana, foram trabalhadas as regras de nomenclatura (de ácidos e bases), as definições de pH e indicadores. O estagiário utilizou uma narrativa histórica (apresentação de slides) estruturada com base no texto de Pinheiro, Bellas e Santos (2016, p.1), que defendem que a “elaboração de qualquer conceito ou teoria não está desconectada da realidade em que estes foram construídos, a ciência segue uma dinâmica interna, mas, também sofre influências sociais, econômicas e políticas”. Complementarmente, foi demonstrado pelo docente estagiário um experimento utilizando fenolftaleína como indicador ácido/base, objetivando o teste de soluções comerciais encontradas em residências (hidróxido de sódio e vinagre).

Na semana posterior, os estudantes das turmas de ensino médio formaram grupos de 4 e/ou 5 integrantes, sendo apresentado o planejamento da aula e entregue a situação-problema (Quadro 3). A situação-problema abordou conceitos de acidez de materiais com a saúde bucal, apresentando o aparecimento de aftas na personagem do texto. A atividade foi realizada em duas etapas, sendo que foram disponibilizados livros da biblioteca da escola (como material de apoio), sendo permitido o uso de celular como ferramenta de pesquisa (com atenção docente aos sítios da internet que seriam consultados).

Quadro 3: Enunciado da situação-problema.

Problema	Enunciado
1ª Parte	<p>Sirius é estudante do 2º ano do ensino médio [...] Sirius constantemente sofre com aftas, que são feridas que surgem na parte interna da boca e que muitas vezes causam dor e desconforto. Na literatura médica ainda não é muito definido o conjunto de causas do aparecimento de aftas, mas uma opção sugerida é a acidez da saliva. Essa acidez pode estar relacionada com a ingestão de alimentos ácidos ou acidificantes. Sirius, então, lembra que aprendeu nas aulas de Química sobre a existência de uma escala onde podemos classificar e ordenar as substâncias de acordo com sua acidez.</p> <p>Você e seu grupo devem ajudar Sirius a classificar os alimentos listados abaixo de acordo com sua acidez. Como seria a ordem destes materiais numa escala crescente de acidez, ou seja, do menos ácido até o mais ácido? O que define, do ponto de vista dos conceitos químicos, se as substâncias presentes nestes materiais são realmente ácidas?</p> <p>Lista de materiais: Leite de magnésia, água mineral com gás, água mineral sem gás, refrigerante tipo “cola”, suco de laranja, vinagre, suco gástrico, bicarbonato de sódio, creme dental, ketchup, antisséptico bucal.</p>
2ª Parte	<p>O colégio [...] está montando um laboratório de Química e nada melhor do que a sua turma estreitar esse laboratório. Então, após ter listado os materiais anteriores em ordem crescente de acidez, como seu grupo poderia demonstrar, de maneira experimental, se a ordem listada está correta? O experimento proposto deve ser descrito de forma clara e detalhada, incluindo equipamentos e reagentes utilizados. Os resultados encontrados nesta segunda etapa devem ser apresentados para a turma na aula seguinte.</p> <p>Observação: Se houver viabilidade, os experimentos descritos serão realizados no laboratório.</p>

Fonte: Elaborado com base no relatório de estágio.

A aula foi finalizada com um diálogo sobre o trabalho realizado entre os sujeitos participantes. O estagiário atuou como docente mediador do aprendizado, indicando sugestões de respostas a dúvidas que surgiram, por exemplo: “Não sei por onde começar?” (Estudante A), “Sei que é preciso conhecer o pH dos materiais, mas como vou saber?” (Estudante B). A resolução de problemas exige que o professor não entregue a resposta certa e definitiva aos sujeitos, mas oriente a trajetória do aprendizado, para que estes construam respostas possíveis (PRATES-JUNIOR; SIMÕES-NETO, 2015). Os estudantes propuseram soluções para o problema, defendendo estratégias que foram

adotadas e ideias que foram construídas, em cada grupo (exemplos mostrados na Figura 1).

Figura 1: Imagens de respostas fornecidas pelos estudantes para a primeira parte do problema:

Fonte: Dados coletados pelo docente.

Com relação à situação-problema proposta, com base na literatura, pode ser descrita como qualitativa e semiaberta (POZO; CRESPO, 2009; POZO, 1998), pois não envolve cálculos e não exige uma resposta (solução) única. O uso de materiais cotidianos no texto do problema, ademais, buscou estabelecer uma via de comunicação entre o conhecimento científico e universo das representações sociais dos estudantes (MOSCOVICI, 2007). Na quinta semana de aula, os alunos apresentaram suas propostas de experimentos, conforme solicitado na segunda parte do problema. Aqui, apareceram mais dificuldades na resolução, sendo que: houve propostas de utilização de extrato de repolho roxo ou de beterraba como indicador de pH; houve, ainda, apresentações slides sobre a teoria estudada e a acidez presente nas hortênsias (sendo que apenas uma apresentação utilizou o recurso de vídeo). Posteriormente, ocorreu revisão (expositiva e dialogada) do conhecimento construído a partir da situação-problema, seguido do momento de avaliação do aprendizado (com aplicação de um questionário). A revisão estendeu-se na sexta semana, após correção do questionário que foi aplicado.

Na sétima semana, houve realização da última avaliação escrita regulamentar do trimestre (exigência formal da escola, sendo que, pela extensão das informações dessa avaliação, esta não será apresentada, nem discutida no presente texto). A oitava semana englobou a correção da avaliação aplicada na aula anterior, seguida pela realização de uma das práticas propostas pelos alunos à situação-problema, com a utilização de extrato de repolho roxo (fornecida pelo estagiário) como indicador ácido/base. Em grupos, os estudantes fizeram testes de pH, com o indicador citado, sobre os seguintes sistemas: suco de limão, vinagre, bicarbonato de sódio, sabão líquido, água sanitária e detergente. Por fim, foi aplicado o questionário para: avaliação do trabalho do estagiário pelos discentes; autoavaliação discente, envolvendo o período de estágio. Esse instrumento foi baseado em um modelo previamente encontrado em um ambiente educacional (USP, 2013) e, como a participação como respondente do questionário não era obrigatória, 19 sujeitos compuseram a amostra de informantes.

Destacam-se os seguintes indicadores relativos ao trabalho docente no estágio ora investigado, resultante do questionário avaliativo aplicado: 84% dos discentes afirmaram que os objetivos do trabalho do professor estagiário de

Química foram apresentados; 89% dos sujeitos indicaram que os conteúdos foram delimitados no início do período de estágio e 94% dos sujeitos informaram que os conteúdos projetados foram realmente trabalhados; 84% da amostra afirmaram que as técnicas/métodos possibilitaram o entendimento dos conteúdos. Os métodos avaliativos utilizados pelo professor foram considerados coerentes: com os objetivos propostos, por 78% dos discentes; com os conteúdos trabalhados durante as aulas, por 78% dos discentes. Com relação à visão das turmas sobre o professor estagiário, foi majoritário o entendimento de que o trabalho docente propiciou o processo de ensino-aprendizagem (afirmação de 100% da amostra), dado que conseguia estabelecer boa relação com os estudantes, favorecendo a participação dos sujeitos (afirmação de 84% dos respondentes).

Os discentes mostraram-se mais críticos em relação aos seus próprios trabalhos: 73% declararam falta de domínio de pré-requisitos para as aulas de Química; apenas 15% afirmaram que não sentiram dificuldades durante as aulas; apenas 21% revelam o desenvolvimento de estudo individual (fora da escola) com duração mínima de 60 minutos semanais, indicando problemas de ordem externa relacionada aos demais sujeitos das turmas (possível falta de tempo, espaço para estudo ou comprometimento, por exemplo).

Conclusão

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que este trabalho atingiu os objetivos propostos, já que foi possível identificarem-se indicadores da aprendizagem discente (com base nas atividades envolvendo resolução de problemas), a partir dos movimentos de ensino-aprendizagem desenvolvidos e registrados pelo docente estagiário. Aqui, também foram arrolados os resultados da autoavaliação realizada, em que os discentes apontaram limitações de sua própria atuação e dificuldades sentidas.

Foram identificados, além disso, alguns elementos que caracterizaram positivamente o trabalho do estagiário, que demonstraram a realização de movimentos de aproximação com os discentes, bem como de desenvolvimento de atividades baseadas na literatura da área de Educação em Ciências da Natureza (a relevância desse tema foi constatada a partir da revisão da literatura apresentada). Sobre a decorrência da resolução de problemas proposta, infere-se a potencialidade dessa estratégia para o ensino envolvendo conceitos de ácidos e bases, o que também aponta para a importância dessa temática (e forma de trabalho) como fator estruturador da formação do estagiário responsável pelo trabalho ora investigado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias. Volume 2. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CAMPOS, R. C de; SILVA, R. C. Funções da química inorgânica...funcionam? **Química Nova na Escola**, n.9, p. 18-22, 1999.

CHAGAS, A. P. Teorias ácido-base do século XX. **Química Nova na Escola**, n.9, p. 28-30, 1999.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GEPEQ - Grupo de Pesquisa em Educação Química. Laboratório aberto, Instituto de Química - USP, B7-superior, São Paulo - SP. Estudando o equilíbrio ácido-base. **Química Nova na Escola**, n.1, p. 32-33, 1995.

GOUEIA, V.; VALADARES, J. A aprendizagem em ambientes construtivistas: uma pesquisa relacionada com o tema ácido-base. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.9, n.2, p. 199-220, 2004.

LIMA, C.; PINHEIRO, B. C. S.; MORADILLO, E. F.; A apropriação dos conceitos Ácidos e Bases e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma interlocução em sala de aula. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas do Lindóia. **Atas do X ENPEC**. Águas do Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015. Disponível em < <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1070-1.PDF> >. Acesso em: 22 out. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAIA, D. J. et al. Chuva Ácida: um experimento para introduzir conceitos de equilíbrio químico e acidez no Ensino Médio. **Química Nova na Escola**, n.21, p. 44-46, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PINHEIRO, B. C. S.; BELLAS, R. R. D.; SANTOS, L. M. dos.; Teoria ácido-base: aspectos históricos e suas implicações pedagógicas. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), 2016, Florianópolis. **Anais do XVIII do ENEQ**. Florianópolis, 2016. Disponível em <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0925-1.pdf>> Acesso em: 15 abril 2018.

POZO, J. I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 204 p.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296 p.

PRATES JR, M. de S.L.; SIMÕES NETO, J.E. Situações-problema como estratégia Didática para o Ensino dos Modelos Atômicos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT)**, v. 8, n.3, p. 181-201, 2015.

RAMOS, E. S.; FRAUZINO, M. F. M.; LABURÚ, C. E.; As teorias ácido-base a partir do referencial dos Multimodos e das Múltiplas Representações. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis.

Atas do XI ENPEC. Florianópolis:

ABRAPEC, 2017. Disponível em <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0301-1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

SANTOS, F. M. T. Unidades temáticas - produção de material didático por professores em formação inicial. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.2, n.1, p. 1-11, 2007.

SILVA, L. A. et al. Obstáculos Epistemológicos no Ensino-Aprendizagem de Química Geral e Inorgânica no Ensino Superior: Resgate da Definição Ácido-Base de Arrhenius e Crítica ao Ensino das “Funções Inorgânicas”. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 4, p. 261-268, 2014.

SOUZA, C. R.; SILVA, F. C.; Discutindo o contexto das definições de ácido e base. **Química Nova na Escola**, v.40, n.1, p.14-18, 2018.

USP. **Universidade de São Paulo.** Questionário de avaliação. Técnica de Ensino de Engenharia, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/68670/mod_resource/content/2/QUESTIONARIO_DE_AVALIACAO-1Q-2013.doc>. Acesso em: 28 nov. 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. Ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZAPP, E. et al. Estudo de Ácidos e Bases e o Desenvolvimento de um Experimento sobre a “Força” dos Ácidos. **Química Nova na Escola**, v. 37, n.4, p. 278-284, Novembro. 2015.

NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Lucas Silva Pires¹

Acesse a apresentação deste trabalho

Resumo: Objetivamos investigar narrativas como estratégia didática capaz de fomentar problematizações para o ensino de matemática. Para o escopo do estudo, as narrativas foram constituídas a partir de entrevistas audiogravadas, posteriormente transcritas e devidamente analisadas através do método de análise do discurso. Compreendendo a narrativa como um discurso, e, este, por sua vez, como “instrumento (ferramenta) de comunicação - baseados na concepção de Kock (1997) - identificamos indícios matemáticos que geraram situações problemas pautadas no objeto de saber a ser ensinado. Nossos resultados indicam as narrativas como estratégia didática capaz de potencializar o ensino de matemática ao serem implementadas em sala de aula como recurso didático ao serem utilizadas pelos professores que ensinam Matemática em escolas do campo, bem como balizar interpretações históricas, gerar motivação cognitiva, autonomia durante o desenvolvimento da própria aprendizagem, espírito crítico e contribuir para interações dialógicas com os saberes de determinada comunidade social/escolar.

Palavras-chave: Práticas Socioculturais. Narrativas. Problematização. Ensino de Matemática.

Introdução

O campo é um território rico em causos, narrativas pessoais e coletivas, histórias de vida, etnobiografias, e por assim ser, podem ser instituir como possibilidade pedagógica e didática, que, por meio de ações problematizadoras, poderão potencializar o ensino de matemática. As narrativas, objeto desse estudo, são entendidas como um discurso e este por sua vez como “instrumento (ferramenta) de comunicação, baseados na concepção de Kock (1997).

Como elemento vivo, podem dar sentido ao conhecimento escolar e gerar processos de ensino-aprendizagem. Isto é, dada uma narrativa sobre uma atividade realizada por um determinado sujeito do campo e sua articulação com objeto de saberes escolares, é possível extrair atividades para o uso didático. Para além disso, é possível, ainda, materializar situações didático-pedagógicas que, uma vez organizado e planejado para o ensino escolar, pode se tornar um artifício capaz de contribuir com o processo inovador e criativo durante a aprendizagem por parte dos discentes. Dessa maneira, o nosso objetivo foi investigar narrativas como estratégia didática capaz de fomentar problematizações para o ensino de matemática.

¹ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. Tv. Francisco Caldeira Castelo Branco, 2138, ao lado da Pousada Tropical, São Brás, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66063-223. E-mail: lucas.silvapires.10@gmail.com.

Baseado nessas considerações preliminares e frente aos desafios do modelo de ensino vigente. Que tem demonstrado a necessidade de colocarmos em prática metodologias de ensino que possibilite aos discentes desempenhar para si, habilidades por meio das quais emergirá a motivação, criatividade e interação dialógica e pensamento crítico a tomada de decisões objetivamos investigar as narrativas como estratégia didática para ensinar matemática. Nesse sentido, buscamos entender de que modo as narrativas poderão ser caracterizadas como ferramental didático-pedagógico para o ensino de matemática em escolas do campo?

Desenvolvimento

Estudo tem apontado que o ensino de Matemática, por meio da utilização de narrativas vêm sendo ancorado nas agendas das escolas por Se caracterizar como uma das possibilidades de ser uma “ferramenta”, segundo a qual o saber é conduzido entre aquilo que se faz e aquilo que se pensa. O movimento vem sendo conduzido, por meio de pesquisas em que, nesse processo, tem sido caracterizada como ferramental didático-pedagógico indispensável para o enriquecimento da aprendizagem dos discentes, pois, por intermédio de narrativas no desenvolvimento da prática do docente, é possível ocorrer problematizações para a mobilização de objetos do saber matemático. O exercício da problematização com narrativas, instiga aos alunos no desenvolvimento de capacidades, como interpretação de problemas matemáticos e autonomia no desenvolvimento do próprio saber.

Destacamos, entretanto, que, não temos a intenção de indicar as narrativas como elemento a substituir a organização dos livros didáticos, mas gerar um processo de complementaridade dos conteúdos estabelecidos nesses livros, pois, conforme afirma Cruz (2018), ao adotar narrativas para ensinar Matemática, pode ajudar nossos discentes a superar um sentimento que, independentemente da nossa vontade, instala-se tacitamente e de modo quase definitivo em muitos deles: a aversão à disciplina. O uso da narrativa no ensino de matemática pode permitir e despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para a formulação e resolução de problemas matemáticos.

Conforme salienta Cruz (2018), a ação de narrar pode ser caracterizada como uma ação de levar o conhecimento. Não é um conhecimento pronto, é um conhecimento proveniente da descoberta de algo por parte do leitor (ou do ouvinte), no momento em que seu mundo entra em contato com o mundo da história.

Ao professor empreender narrativas para ensinar matemática poderá dar um “passo adiante” no ensino dessa disciplina, porque a problematização se fará presente na articulação ao contexto da realidade dos discentes, de modo que o ensino de matemática poderá apresentar contribuições a esses sujeitos à medida que forem exploradas práticas que priorizem a criação de “estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, bem como a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar seus desafios” (BRASIL, 1997, p. 26).

Megid e Fiorentini (2011), concebem a narrativa, primeiro, como uma possibilidade de refletir, relatar e representar a experiência, a partir do ser humano em sua essência; segundo, como uma maneira de estudar e investigar a

experiência; podendo ser realizadas interpretações na compreensão da experiência humana, sem descartar a perspectiva e interpretação de seus participantes.

Freitas e Fiorentini (2007, p. 66) argumentam que as *análises narrativas* “coletam descrições de eventos e de outros acontecimentos e geram uma narrativa como produto da pesquisa”, neste sentido a narrativa permite ao pesquisador uma compreensão das práticas do processo do vir a ser e do jeito de fazer dos sujeitos.

Enfatizamos que esse estudo não se trata de uma pesquisa narrativa, ou seja, a narrativa não é utilizada como um método científico, mais especificamente, como uma metodologia didática. A narrativa é considerada como um elemento das representações das práticas socioculturais dos sujeitos do campo e suas potencialidades de expressões sociais significativas, que representam as vivências, as práticas desenvolvidas cotidianamente por eles e as relações de produções e de vivência de valores, mediante os quais se produzem sentidos e interpretações daquilo que dá razão à nossa existência.

Portanto, concebemos narrativa neste trabalho como uma noção mais alargada em relação a concepção de Fiorentini (2011). Como uma experiência reveladora do jeito de fazer e pensar das atividades humanas, em que, nesse movimento, poderá emergir possibilidade de investigar, estudar e refletir sobre a latência de objetos de conhecimento escolares e não escolares em comunidades onde essas narrativas são extraídas. Ao ter contato com as narrativas, relacionadas às práticas socioculturais dos sujeitos, entramos na seara das vivências, da representação política e social de suas demandas por sobrevivência para sua subsistência nas comunidades, onde esses sujeitos estão inseridos.

As demandas dos sujeitos por sobrevivência para subsistir nas comunidades, revelam que existe uma relação indissociável com o fazer e o saber fazer expressado por intermédio das práticas socioculturais, visto que todos os grupos humanos são produtores de cultura e, são essas produções do humano que o caracteriza como sujeito que possuem valores, costumes e identidade cultural, os quais são determinantes para o ensino de Matemática, pois a Matemática é expressada fortemente nas práticas socioculturais dos sujeitos.

A esse ponto de reflexão, Farias & Mendes (2014) estabelece argumentos por meio dos quais são demonstrados a importância das práticas socioculturais para dar compreensão e explicação de mundo e sentido aos caminhos das construções matemáticas em contextos socioculturais diversos, por meio de um processo de aprendizagem pela cultura, pois todas as sociedades, rurais ou urbanas, simples ou complexas, têm cultura e que não existe ser humano sem cultura.

Por isso, afirmamos que nossos saberes e fazeres são marcados por uma cultura que herdamos de nossos ancestrais. Em outras palavras, somos produtores de cultura e, ao mesmo tempo, produzidos de culturas, pois a singularidade e particularidade de cada indivíduo, mesmo que cada um de nós esteja inserido no interior de um contexto cultural diverso, diferimos dos demais indivíduos porque temos uma história individual que nos é peculiar (FARIAS & MENDES, 2014, p. 16).

Por isso, destacamos a importância de que as realidades das práticas socioculturais de vários povos que se inventam e se reinventam estão associadas

as suas necessidades cotidianas estabelecidas em seus modos de ser culturalmente. E são dessas necessidades que são gerados conhecimentos indispensáveis. Por esse ponto de reflexão é que adotamos narrativa como uma metodologia didática para potencializar os conhecimentos dos discentes, (PIRES, 2020, p. 29).

Práticas socioculturais com matemática, com base em Gaia e Guerra (2014), estão relacionadas às atividades humanas que se realizam nos contextos das Etnocomunidades. Aproveitada pela técnica com objetos matemáticos, são usadas na resolução de tarefas/situações problemas das práticas humanas. Suas manifestações, das quais, podem ser evidenciadas nos discursos orais, escritos e ou gestuais, isto é, com alguma característica sociocomunicativa; uma oportunidade de elaborar compreensões dos processos e técnicas utilizadas.

Essa mobilização de objetos é considerada por Miguel e Mendes (2010), ao se referirem às práticas socioculturais, entendidas como um grupo de ações intencionais e coordenadas, que simultaneamente mobilizam objetos culturais, memória, afetos, valores e poderes, gerando na pessoa que realiza tais ações o sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade; sempre está ligada às atividades humanas desenvolvidas previamente por comunidades socialmente organizadas (Miguel & Mendes, 2010. p.12).

Nesse sentido, a escola é uma instituição que deveria produzir e fortalecer essas correlações entre as práticas socioculturais e o sentimento de pertencimento, de afeto, e de valores da memória da comunidade onde as representações das práticas socioculturais dos sujeitos do campo. Assim sendo, suas potencialidades de expressões sociais significativas, seriam elementos curriculares fundamentais para revitalizar essas correlações.

O estudo foi realizado em determinada escola rural no estado do Pará/Brasil dividido em dois momentos: o primeiro, de constituição das narrativas junto aos moradores da comunidade rural e o segundo momento junto com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental pertencentes a escola rural. Destacamos, entretanto, que não é objeto deste trabalho a descrição ou caracterização do processo de intervenção pedagógica na turma do 6º e 7º anos, mas o de analisar como as narrativas coletadas podem ser transpostas em estratégias didáticas.

As narrativas foram instituídas a partir de entrevistas semi-estruturadas com moradores que tinham alguma prática sociocultural na comunidade, isso porque precisávamos de uma atividade cotidiana real observada pelos alunos que poderiam gerar problematizações a posteriori. As entrevistas foram conduzidas com dois produtores de leite bovino, sendo audiogravadas e posteriormente transcritas em sua íntegra. As questões apontavam para sabermos como eram desenvolvidas as atividades de produção de leite, custo e lucro dos produtores. Após as transcrições, filtrou-se trechos específicos para gerar problematizações matemáticas. Para efeito didático, elaboramos um modelo sistêmico do estudo, para mostrar como a estratégia metodológica por narrativas aqui defendida pode ser mobilizada em sala de aula e/ou fora dela (Figura 1).

Figura 1: Modelo sistêmico do estudo

Fonte: Elaborado pelos autores

Utilizamos sequências de tarefas durante o fluxo do estudo, onde maximizamos o espaço horizontal e vertical para a materialização do estudo. Na tarefa *Práticas Socioculturais*, incumbimo-nos a adesão de práticas socioculturais que, por sua vez, são praticadas cotidianamente pelos sujeitos da comunidade investigada. Considerando que somos marcados por uma cultura que nos é peculiar, que nos determina como sujeito que possuem identidade cultural, valores, costumes, hábitos, entre outros, contemplamos a prática da produção de leite bovino, por ser uma das atividades eminente na vila, seja porque todos desenvolvem essa prática, seja porque foram herdadas pelos pares que os antecederam.

Nesse sentido, ao contemplarmos a prática da produção de leite bovino, partimos para a segunda tarefa, *Narrativas*. Para a obtenção de narrativas sobre a produção de leite bovino, destinamo-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa de campo. Fomos ao encontro dos produtores de leite, onde realizamos as entrevistas. A pesquisa de campo foi realizada com dois produtores de leite da comunidade. Nesse movimento, planejamos e organizamos, juntamente com os estudantes, questões abertas para entrevistarmos os produtores de leite. As questões apontavam para sabermos como eram desenvolvidas as atividades de produção de leite, custo e lucro dos produtores. Para a coleta de dados, a turma foi dividida em dois grupos com blocos de perguntas diferentes para anotações, dando prosseguimento as arguições e transcrições das narrativas. Realizamos a transcrição das narrativas, filtrando trechos para gerar problematizações para o ensino de matemática.

Após coleta das narrativas, instituímos as *Problematização* das narrativas, na busca por indícios matemáticos. Passamos a escrita das narrativas seguida de reflexões sobre como poderíamos realizar as problematizações com alguns

conteúdos de matemática, tomando como base nas narrativas dos produtores. Era feita a leitura dos textos narrativos e em seguida a problematização. Na formulação de problemas, os discentes empenharam, tanto na elaboração das questões, como nas resoluções dos problemas. Não focaram apenas em números, ou na própria pergunta, como geralmente ocorre “quando o professor trabalha com problemas fechados ou rotineiros nas aulas de matemática” (MEDEIROS; SANTOS, 2007, p. 91).

Após a problematização, a ação centrou na busca pela *Mobilização do Objeto do Saber*, o qual é entendido, portanto, como sendo a identificação dos conteúdos matemáticos nas narrativas. Para isso, foi necessário, o docente, bem como os discentes incorporar a problematização, em que interpretava as narrativas de maneira incisiva para descortinar conteúdos matemáticos. Esse momento foi extremamente eficaz, pois na medida em que o docente auxiliava, os discentes incorporaram a ideia, pois eram mobilizados pela busca incessante dos conteúdos matemáticos que estavam entrelaçados as narrativas. Esse movimento possibilitou, entre outros aspectos, a identificação de conteúdos envolvendo números e operações e, grandeza e medidas. Em seguida, ainda com auxílio do docente, foram elaboradas questões envolvendo os referidos conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, para a imersão nas ações de materialização do estudo, o docente, de maneira didática-pedagógica e munido dos conhecimentos agregados da universidade, explicou todos os conteúdos que foram identificados, de modo que os discentes incorporaram o *Saber a ser Ensinado*, cujos foram aqueles apresentados com rigor as formalizações matemáticas.

Sobre o saber a ser ensinado, Bertini, Moraes e Valente (2017) advogam que, são aqueles que se referem aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores. Tendo em vista o professor apresentando esses saberes do contexto escolar, os alunos se apropriarão de conceitos matemáticos que contribuirá para a problematização dessas práticas socioculturais, conforme já argumentamos favoravelmente sobre isso e, integrandos ambos os saberes, suas aprendizagens serão potencializadas, por meio de aspectos sobre os quais despertará habilidades que estiverem subjacentes, implícitas.

Para isso, será possível, por meio do *Saber Ensinado* pelo docente, torna-se um fator determinante para os discentes, pois serão capazes de despertarem habilidades a tomadas de decisão, ao pensamento crítico, entre outros aspectos essenciais para suas aprendizagens. O saber ensinado estabelece um processo de aquisição de narrativas para ensinar Matemática.

É importante ressaltarmos que, quando o saber a ser ensinado foi sendo ensinado foram surgindo inquietações de como elaborar questões e respondê-las com base nas narrativas. As questões foram elaboradas pelo docente e pelos discentes. Em seguida, respondidas pelos discentes. Entre as questões produzidas em sala de aula, foi feito exercício com questões que enfatizaram a importância de o produtor compreender o processo comercial da sua atividade, do qual exigiu dos alunos o aprofundamento de entender o funcionamento dessa produção, fazendo com que os buscassem objetos matemáticos para compreender essa relação e ampliar seu conhecimento matemático.

Resultado

Entrevistadores: Conte-nos sobre sua prática com a produção de leite envolvendo gasto e lucro.

Entrevistado: Sou Ariclènes e trabalho desde os dez anos de idade com a produção de leite. Esse fato justifica-se em um dos motivos que encontrei para satisfazer minhas necessidades de vida. Essa atividade do leite gera lucro; mas, obtenho pouca rentabilidade mensal, isso se dá justamente pelo fato de ainda produzir pouco. Outro fato é que na Vila a venda do litro do leite é muito barato. O meu motivo maior de exercer essa produção é porque necessito do leite para sanar a maioria das minhas despesas e também para comprar medicamentos para o rebanho. Tiro diariamente 65 litros. Não dá para muita coisa, mas tem que se contentar com o que tem. O valor do litro do leite é de 0,50 centavos, é muito barato, pois o leite deveria aumentar; pois, se deve levar em conta que o produtor gasta muito com o gado e com o sítio, principalmente nos medicamentos que são muito caros. Tem o sal custa que R\$ 10,00, o mineral R\$ 103,00, dectomac R\$ 20,00, vitamina R\$ 100,00, purom R\$ 11,00, tigyom R\$ 108,00 e saca de milho por R\$ 45,00. O dinheiro que recebo das mãos do comprador Edmar Paulo é aplicado em açougues, lojas e gasolina; tenho um gasto da loja R\$ 110 00, em açougue R\$ 170 00, em gasolina 15 litros mensais sendo que o litro é de R\$ R\$ 3,71. Ainda tem as condições do curral que quando chega o inverno fica muito ruim para mexer com o gado, porque enche de lama, às vezes ficam vacas sem que eu tire o leite pelo fato de ter muita lama e terminar muito tarde a minha produção.

(Diálogo entre entrevistadores e entrevistado, 2020).

A narrativa destaca a produção de leite, criação e comércio de animais (gado e suíno), onde é perceptível a presença de conteúdos sobre resolução de problemas matemáticos que podem ser explorados em sala de aula. Propusemos uma lista de situações envolvendo objeto de saber matemático, percebidos a partir das narrativas de Sr. Ariclènes. Certamente pode haver objetos e saberes matemáticos nas narrativas que podem ser problematizados para a elaboração problemas matemáticos envolvendo as operações matemáticas. Do diálogo com senhor Ariclènes, percebemos a necessidade em propor a formulação de situações com soluções possíveis de contribuir na geração de lucro na sua produção, um exemplo é a situação 1 e 2, a seguir problematizada e formulada pelos discentes:

1) O Sr. Ariclènes vende a massa, e dela é retirado o soro. No entanto, é sabido que em 65 litros de leite, depois da massa pronta, é possível retirar 60 litros de soro. Com 60 litros de soro e com a compra de 7 sacas de cuim, pode-se criar 8 suínos, repetindo esse processo durante 7 meses. Em sete meses, os suínos pesarão em média 40 kg cada. Sabendo que o preço de um quilograma de suíno é R\$ 4,30; caberia indagar, qual valor dessa produção em 7 meses? A mobilização do objeto do saber foi sendo estabelecida, a partir do momento em que os discentes iniciaram respondendo à questão que foi problematizada com base nos dados da narrativa, conforme já mencionada anteriormente.

Se com 60,00 litros de soro e 7 sacas de cuim, em 7 meses o produtor consegue engordar 8 suínos em uma média de 40 kg cada, logo, $40 \cdot 8 = 320,00$ kg. Como o preço do suíno é de R\$ 4,30. Então, $320 \cdot 4,30 = 1376,00$; como o

valor das sacas de cuim foi de R\$ 189,00. Então, R\$ 1376,00-189,00 das sacas de cuim=1187,00

A problematização, a seguir, decorreu em razão dos discentes perceberem que a atividade do senhor Ariclênes gerava uma espécie de saldo ao final do ciclo de sua atividade, diante disso, com auxílio do professor, os discentes elaboraram a seguinte situação:

2) Considerando que o dinheiro arrecadado na venda dos suínos, ao ser investido em algo que possa gerar mais lucro ao produtor e, considerando, ainda, que, o preço do boi está mais em conta na região da vila Flor do Ipê, percebe-se que uma opção é investir o dinheiro em bezerros, a outra seria investir na poupança bancária, opção em que descarta. Porém, tendo em vista que o preço do bezerro por kg é de R\$ 4,30; com o dinheiro da venda dos suínos é possível comprar quantos bezerros? E de quantos kg cada? Uma possível resposta para a questão foi: $1187,00 / 4,30 = 276,00$ kg de bezerro logo, $276,00 / 2 = 138$ kg. Então, com o dinheiro de 8 suínos, dá para comprar 2 bezerros de 138 kg cada. A questão 3, 4 e 5, a seguir, decorrem da problematização do tema da narrativa anterior de seu Ariclênes:

3) Depois da compra dos bezerros é preciso deixá-los dois anos no pasto até atingir uma certa quantidade de kg. Suponha que ao completar 2 anos um está pesando 500 kg e o outro 505 kg, ou seja, estão no ponto a serem comercializados. Sabendo que o kg do boi é de R\$ 4,40, quanto renderá de lucro para o produtor depois da venda de ambos?

$500 + 505 = 1005,00$ $1005 / 4,40 = 4422,00$; logo, seu lucro será de R\$ 4422,00.

4) Suponha que durante os dois anos ele gasta R\$ 782, 00 com sal, mineral e vacina. Qual será seu valor líquido ao descontar a despesa? $R\$ 4422 - R\$ 782 = R\$ 3640,00$; logo, o valor líquido será igual a R\$ 3640,00.

5) Com o dinheiro dos bois, é possível comprar quantos bezerros de 138 kg? Se um bezerro de 138 kg é vendido por R\$ 4,30 cada kg, o valor do bezerro, em reais é igual a R\$ 593,40. Logo, $R\$ 593,40 * 6 = R\$ 3560,40$. Então, com R\$ 3640,00 da venda dos dois bois, é possível comprar 6 bezerros de 138kg; e sobra R\$ 79,40. Esse lucro é obtido durante os dois anos e sete meses de produção de soro.

Entrevistadores: Conte-nos sobre sua prática com a produção de leite envolvendo gasto e lucro.

Entrevistado: Eu me chamo Valdemir, desde que me entendo por gente moro no campo e realizei a prática com o leite desde quando morava com meu pai. Exerço essa profissão desde meus 15 anos de idade. Passados alguns anos, me casei e conseguir um sítio por meio de luta dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Sem Terra-MST. Através da conquista da terra, trabalhei acirradamente no intuito de transformar parte do sítio em pasto para a criação de bovinos. Isso se justificou porque é a prática que exercitei e aprendi. Tive êxito durante esse tempo todo, porque, embora a atividade não este gerando muito lucro, foi sempre o que sonhei realizar. Atualmente produzo em média 90, 00 litros de leite que gera em torno de R\$ 45,00 por dia. Após completar um mês vendendo o leite, ao final do mês é uma boa grana e dar para pagar os R\$ 300,00 de compras que faço todo mês no mercado, os R\$ 40,00 de sacas de sal, os R\$

103,00 de mineral e R\$ 150,00 ao açougueiro. Ao pagar as dívidas sobra dinheiro para comprar outras coisas que eventualmente vão surgindo, tanto para pagar algumas despesas extra de minha família como para pagar alguns medicamentos como, fortificante e vitamina para os meus bovinos.

(Diálogo entre entrevistadores e entrevistado, 2020).

Com base na narrativa do Sr. Valdemir, é possível perceber objetos matemáticos sobre resolução de problemas envolvendo as quatro operações. Ao termos acesso ao depoimento do referido produtor contextualizamos, problematizamos o texto narrado e transformamos em situações problemas matemáticos sobre as quatro operações. A narrativa do Sr. Valdemir possibilitou a elaboração de problemas matemáticos, conforme apresentados, a seguir.

1) Leia o texto com atenção.

[...] é a produção de leite que dar subsistência para minha família. Atualmente produzo em média 90, 00 litros de leite que gera em torno de R\$ 45,00 por dia. O dinheiro é repassado após completar um mês vendendo o leite, ao final do mês é uma boa grana [...]

a. Considerando a média de litros de leite e o valor diário dessa produção. Quanto custa 1 litro de leite? Para saber o resultado, dividimos o valor diário (R\$ 45,00) pelo total de litros de leite (90,00). $45/90=0,50$. Logo o valor de cada litro de leite custa 50 centavos.

b. Quanto o Sr. Valdemir receberá ao final do mês? Considerando R\$ 45,00 o valor diário dessa produção, multiplicamos por 30 dias. $45*30= 1350,00$ reais é o valor mensal adquirido pelo Sr. Valdemir

Conclusão

O estudo que foi realizado representa um ganho para o desenvolvimento de estudos, tendo como princípio basilar os elementos que foram surgindo no decorrer do estudo, os quais podem ser incorporados sentimentos de pertencimento dos sujeitos, valores das práticas socioculturais, configurando-se ressignificações de seus modos de vida, capaz de fazer e pensar as suas atividades cotidianas dando visibilidade a esses importantes saberes, bem como o aparecimento de saberes matemáticos que estiveram vivos nas narrativas, se mostrando como elemento determinante para potencializar o ensino de Matemática.

Outro elemento que observamos incorporado às narrativas, estão as comunicações orais dos sujeitos, que aproximaram as práticas pedagógicas escolares das práticas sociais do campo. Para além do significado de suas existências nas correlações entre instituições escolares e a sua comunidade onde vive, podem trazer elementos para conexões que podem ser estabelecidas entre seu ambiente escolar e extraescolar, provindos da interação com a realidade do seu dia-a-dia, com os sujeitos da comunidade, com os valores que tem e com a interação entre ambos, isso transformou a pesquisa em uma dinâmica de permanente interação entre os sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados. Esses elementos conduzem provocações no sentido de produzir reflexões sobre a possibilidade de as narrativas serem utilizadas como condutores de conhecimento onde, estes podem passar de um objeto de saber a um objeto de

ensino, desde que sofra uma organização didática e ou um planejamento pedagógico.

Nesse sentido, consideramos que o objetivo estabelecido nesse estudo foi cumprido, pois, ficou claro a possibilidade da inserção de narrativas no ensino de Matemática, visto que foram problematizadas, as quais geraram objetos de saberes matemáticos que poderão ser implementados em sala de aula e/ou servir como princípio basilar pelo professor, de modo a fazer o mesmo movimento durante o exercício da docência.

Referências

BERTINI, Luciane de Fatima; MORAIS, Rosilda dos Santos; VALENTE, Wagner Rodrigues. **A Matemática a Ensinar e a Matemática para Ensinar: novos estudos sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora: Livraria da Física, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ Márcia de Oliveira. **A narrativa no Ensino de Matemática: a construção da identidade pessoal e do conhecimento**. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. **As culturas são as marcas das sociedades humanas**. In: MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Org.) **Práticas Socioculturais e Educação Matemática**. 01. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

GAIA, Carlos Aberto. **Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: O caso da redução à unidade na Casa Escola da Pesca**. 2014. Belém: Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2016.

MEDEIROS, K.; SANTOS, A. Uma experiência didática com a formulação de problemas matemáticos. **Zetetiké**, v. 15, nº.28, p. 87 - 118, 2007.

MEGID, Maria Auxiliadora; FIORENTINI, Dario. As Narrativas e o Processo de Aprendizagem Docente. **Revista Interações**, v. 18, p. 178 -203, 2011.

MIGUEL, Chaquiam; MENDES, Iran Abreu. Mobilizing in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games. **ZDM Mathematics Education**, v. 42, p. 381-392, 2010.

PIRES, Lucas Silva. Histórias do Sistema de Numeração Decimal produzidas na Pós-Graduação Brasileira (1990-2018): potencialidades para o ensino de Aritmética nos anos iniciais. 2020. 152 f. Belém: Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) –Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2020.

SILVA, Everaldo; URBANESKI Vilemar. **Sociedade, educação e cultura**.1^a ed. Indaial: Uniasselvi, 2013.

UNIFESSPA. Faculdade de Educação do Campo. **Projeto de Criação do Curso: Licenciatura Plena em Educação do Campo**. – Marabá PCC/FECAMPO, 2009.

O ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O OBSERVATÓRIO ASTRONÔMICO DE DIADEMA

Levi Melo Pierote¹, Renata Seguchi², Vitor Amorim³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de utilização do Observatório Astronômico de Diadema com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando o desenvolvimento da Cultura Científica. A EJA visa oferecer o ensino Fundamental e Médio às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar em idade escolar, adaptando seu currículo e metodologia de ensino ao estudante jovens e adultos. Desta forma, é importante ressaltar que o estudante da EJA tem especificidades e que seu processo de aprendizagem demanda metodologias que garantam relação com a realidade em que vivem e que, no estudo de astronomia, se não ocorrer desta forma, as dificuldades de abstração tornam-se evidentes. O trabalho com a EJA no Observatório Astronômico acontece desde 2017 no município, promovendo o interesse científico a esses alunos, conscientizando-os de que astronomia está presente em sua vida cotidiana e que é uma área do conhecimento de grande importância para a humanidade. Foram realizadas atividades de preparação para a Olimpíadas Brasileiras de Astronomia e Astronáutica (OBA), atividades teóricas e de reconhecimento do céu. As atividades promovidas pelo Observatório Astronômico de Diadema em escolas municipais na modalidade de ensino EJA trouxeram resultados positivos no aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Astronomia; Educação Não Formal, Educação de Jovens e Adultos, Observatório Astronômico de Diadema

Introdução

Esse trabalho objetiva relatar a experiência do Observatório Astronômico de Diadema com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Gaspar (1993), museus e centros de ciências são, essencialmente, instituições de educação informal, e essas muito podem contribuir para a integração dos conhecimentos, tanto das disciplinas científicas escolares, como com os conhecimentos gerais do estudante-visitante. Para Langhi & Nardi (2009) espaços de educação não formal em astronomia são caracterizados por práticas que objetivam tornar os conhecimentos e a cultura científica acessíveis, considerando as necessidades e expectativas de seu público-alvo, fugindo da rigidez de conteúdos proporcionado pela educação formal nas escolas. Dessa forma, a educação não formal em astronomia em Astronomia constitui-se numa área de divulgação científica privilegiada devido à dimensão cultural desta ciência.

1 Coordenador Pedagógico em Escola Municipal de Diadema. E-mail: levipierote@hotmail.com.

2 Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática da UNIFESP. E-mail: reseguchi@gmail.com.

3 Licenciatura em Ciências da Natureza da USP. E-mail: vamorim@usp.br.

Em 1992 foi construído, no bairro do Jardim Inamar, município de Diadema, o Observatório Astronômico de Diadema, fruto da vontade mobilizada por astrônomos amadores estimulados estes pela passagem do famoso cometa Halley em 1987. Desta forma, a necessidade de um local específico para estudo e exploração científica da Astronomia no município fomentou a construção deste equipamento público. Este espaço possibilitou o estudo de astronomia de forma multidisciplinar, através de atividades oferecidas aos alunos de escolas do entorno e da comunidade local. Em 1990 a Prefeitura Municipal de Diadema adquiriu um telescópio MEADE, que foi mantido na cúpula do observatório em sua construção.

Figura 1: Observatório Astronômico de Diadema.

No decorrer dos anos muitos acontecimentos impactaram no funcionamento deste espaço público em que, com mudanças de gestão, teve suas atividades acontecendo de maneira ativa até sua desativação ao final dos anos 90. O espaço também sofreu depredações, invasões e teve seus equipamentos danificados incluindo o telescópio MEADE. As atividades foram retomadas em 2017, sob gestão da Secretaria Municipal de Educação que apoiou voluntários astrônomos amadores que reativaram o espaço e juntamente com o poder público realizaram reparos para poder iniciar novamente as atividades educacionais para o público. Desta forma, o espaço recebeu nos últimos dois anos alguns importantes cientistas brasileiros da atualidade, como Lucas Fonseca, Ivan Glaucio Paulino Lima, Amanda Gonçalves Bendia, Elcio Abdala e outros, oferecendo gratuitamente palestras e cursos de divulgação científica e fomento à Astronomia. Ofereceu também gratuitamente à comunidade acompanhamento de eventos astronômicos importantes como eclipses lunares e solares, passagem de cometas, e tantos outros eventos astronômicos como por exemplo “Sob o Mesmo Céu - 100 *hours Astronomy*”, “Pergunte a um Cientista”, “EDICC – 2019 - UNICAMP”, todos no ano de 2019.

O observatório atendeu também os alunos da EJA das escolas municipais com projetos específicos da área de astronomia mediando as ações dos

professores em sala de aula, com o objetivo de complementar de forma prática as aulas de ciências. A equipe do Observatório dirigia-se à escola onde realizou palestras interativas com os alunos, promovendo também observações do céu na própria escola. O trabalho culminou com uma visita dos alunos ao Observatório onde puderam conhecer o espaço (ainda em processo de reconstrução) além de poder participar de uma aula prática de observação do céu, trabalho sempre realizado em parceria com os professores das unidades escolares contempladas na ocasião.

Essa oportunidade de ofertar aos alunos da EJA aulas práticas em um equipamento público do próprio município torna significativo o processo ensino aprendizagem que em parceria com o professor pode trazer frutos importantes.

[...] a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2016, p. 317).

A relevância da abordagem do tema Astronomia para Langhi & Nardi (2012) se dá pelo fato desta ciência participar de nossas vidas de modo intenso e inexorável, onde inúmeras áreas do saber humano surgiram com informações e inspirações derivadas da Astronomia.

A Educação de Jovens e Adultos e a Astronomia

Na Educação de Jovens e Adultos enfrenta-se desafios, para além do ensino/aprendizagem, como casos de vulnerabilidade social, dificuldade de aprendizagem, alunos trabalhadores, jovens expulsos do ensino regular, entre outros. Desta forma uma das características do aluno da EJA implica em estudantes que estavam há muito tempo fora da sala de aula que, por algum motivo, foram desprovidos do direito de frequentar a escola regular.

No município de Diadema, é desenvolvido um trabalho com essa modalidade de ensino e é possível observar que as atividades práticas que tenham relação com o cotidiano desses alunos, tornando-se significativas para eles, são mais eficazes no seu aprendizado.

E, se o sujeito tem especificidades, seja como trabalhador ativo, seja como pessoa em busca de emprego, é importante que a prática educativa e os conteúdos escolares ultrapassem os limites tradicionais e que estejam articulados [...] (SOUZA, 2010, p. 16).

Mesmo na idade adulta, o aluno é provido de curiosidade aos fenômenos naturais e do seu cotidiano que não são explicados de maneira científica, mas pelo senso comum. A astronomia, por si só, gera curiosidade espontânea a questões historicamente consolidadas pela humanidade, como surgimento do Universo, o brilho dos astros entre outros.

Por essas diversas alusões não é um assunto exclusivo de interesse dos especialistas da área, segundo Dias (2010) é um tema que consiste uma grande difusão pela comunicação, hoje pela internet, mas já proliferou em filmes, livros, conversas ilustradas pela imaginação na antiguidade etc. Aqui no Brasil, grandes momentos aumentaram o interesse do público em geral, além da indústria

cinematográfica até a repercussão do telescópio Hubble (1990) e do cometa Halley (1986).

Tendo em vista, na sociedade contemporânea, ciência e tecnologia caminham juntos. De acordo com Bizzo & Chassot (2013, pg. 24), a “[...] ciência precisa ter relação com a observação e a inferência, a fim de se estabelecerem teorias”.

Desta forma, é importante ressaltar que os conhecimentos científicos são essenciais para o equilíbrio e manutenção da vida do planeta, consciência adquirida pelos estudantes com exercícios da reflexão proveniente da compreensão desta área de conhecimento. Assim:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2016, p. 317).

Ver, participar e explorar são características fundamentais de qualquer modalidade de ensino principalmente da EJA. Além disso, ter como os seus pilares a formação do ser humano e a leitura real do mundo moderno possibilita através do instrumento que, neste caso é o telescópio, proporcionarmos as condições favoráveis ao ensino, e neste caso como o período de estudo é noturno é propícia à exploração de corpos celestes.

A astronomia pode ser trabalhada de uma forma interdisciplinar. Na BNCC, o tema aparece em diferentes anos do ciclo de aprendizagem. Ela é a mais antiga das ciências e nenhum conhecimento tem estado desde antiguidade tão ligada ao desenvolvimento do pensamento humano.

Desenvolvimento

No ano de 2019, um plano de trabalho foi desenvolvido com a finalidade de proporcionar aos alunos de três escolas municipais de Diadema, matriculados na EJA, reflexões práticas sobre astronomia, tema que estava sendo desenvolvido por seus professores de ciências. O interesse na parceria das atividades de astronomia com o observatório foi sinalizado pelos professores e encaminhados à Secretaria de Educação pelos Coordenadores Pedagógicos das três escolas; estes ficaram responsáveis na organização junto ao observatório das atividades a serem desenvolvidas.

Em uma das escolas, o interesse demonstrado na parceria com o Observatório Astronômico de Diadema foi em possibilitar atividades que poderiam auxiliar os alunos inscritos nas Olimpíadas Brasileiras de Astronomia e Astronáutica (OBA) de 2019. Desta forma, a equipe do observatório iniciou seu trabalho nesta escola com este objetivo específico, dando continuidade ao trabalho no sentido de fomentar o estudo de astronomia na educação básica, proporcionando aos alunos experiências diferenciadas e significativas a respeito do tema.

Nas atividades em escolas, a equipe do observatório levou materiais ilustrativos que estimulavam a participação dos alunos nos temas já desenvolvidos pelos professores em sala de aula, realizando conversas com os alunos relacionando cientificamente os fatos e dúvidas do cotidiano a respeito de

astronomia. A equipe do observatório levou também os telescópios em que observações do céu puderam ser realizadas quando as condições climáticas foram favoráveis à observação.

Foram realizadas visitas no Observatório Astronômico de Diadema atividades de reconhecimento do Céu foram feitas. Os alunos puderam visitar a cúpula e o espaço do observatório e tirar dúvidas que pudessem ter a respeito do assunto. Não só os professores de ciências participaram da visita, mas professores de outras disciplinas também estiveram presentes, participando do processo.

Figura 2: Observação do céu realizado no observatório

Muitos alunos se emocionaram ao poder ver a lua ampliada ao telescópio, ou até mesmo o planeta Saturno (muitos nem acreditavam que se tratava de um planeta). O dia-a-dia dos alunos, como observar que o Sol “muda de lugar” em suas casas no decorrer do ano, ou dúvidas como a existência de vida em outros planetas, o que é um buraco negro, foram assuntos discutidos durante as aulas e que causaram interesse e aprendizado para esses alunos adultos.

Figura 3: Registro da Lua realizado em atividades do observatório.

As atividades promovidas pelo Observatório Astronômico de Diadema em escolas municipais na modalidade de ensino EJA trouxeram resultados positivos no aprendizado dos alunos. Apesar de se tratar de alunos jovens e adultos, com idades entre 17 a 80 anos de idade, foi possível perceber o quanto a prática facilita a compreensão de temáticas que muitas vezes são ministradas aos alunos apenas na teoria, com uma grande necessidade de abstração.

Um fator curioso é que, apesar de praticamente todos os alunos residirem na cidade de Diadema, quase 100% deles não conheciam ou sabiam da existência do Observatório Astronômico de Diadema, apesar de ser realizado um trabalho de divulgação do mesmo. Observou-se que, também os professores, apesar de funcionários da Rede Municipal, muitos nunca tinham ido ao Observatório ou se quer observado o céu com o auxílio de instrumentos.

Assim, ao se considerar o fazer científico como parte do cotidiano proporcionar o estabelecimento de uma relação concreta e significativa da ciência com a vida das pessoas, torna-se ação fundamental para o processo de aprendizagem.

Referências

BIZZO, Nélío; CHASSOT, Attico; ARANTES, Valeria Amorim. **Ensino de ciências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Summus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF: Secretaria de Educação Básica, 2016.

DIAS, Magno Barbosa. **Astronomia na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta**. Dissertação. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GASPAR, Alberto. **Museus e centros de ciências - conceituação e proposta de um referencial teórico**. 1993. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 31, n. 4, p.4402-4412, 2009.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. **Educação em Astronomia: repensando a formação de professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de jovens e adultos**. 2.ed. Paraná: Editora Ibpx, 2010.

MOBILE LEARNING E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ACESSIBILIDADE E EXEQUIBILIDADE

Rosana Oliveira Rocha¹, Clarilza Prado de Sousa²,
Emerson de Oliveira Rocha³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62, parágrafo 2º, expressa a possibilidade da educação continuada e da capacitação dos profissionais de magistério utilizarem recursos e tecnologias de educação à distância. A importância da formação continuada desses profissionais sempre foi muito grande, mas tornou-se ainda mais necessária nesse período de pandemia, que impôs a necessidade de reinvenção, aperfeiçoamento e adaptação de práticas pedagógicas para o ensino remoto. Esse momento de ineditismo serviu para apontar o quanto os recursos tecnológicos podem contribuir para a formação e aprendizagem, tanto de discentes, quanto dos docentes. A pandemia fez com que as tecnologias de informação e comunicação fossem indispensáveis para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Dentre as possibilidades disponíveis para essa aprendizagem remota, o mobile learning (m-learning), metodologia voltada a dispositivos móveis, mostrou-se como um instrumento de democratização da educação, contribuindo com os docentes para que se formem e capacitem para lidarem com esse novo cenário educacional. Nesse sentido, o presente trabalho relatará uma experiência de formação por meio do mobile learning a qual comprova, com seus resultados parciais, o quanto essa modalidade de ensino pode auxiliar os profissionais do magistério, por sua acessibilidade e exequibilidade.

Palavras-chave: Educação à distância. Educação Remota. Formação de Professores. Mobile Learning. Pandemia.

Introdução

A pandemia do Novo Coronavírus que atingiu o mundo todo modificou por completo as nossas rotinas, as nossas práticas, os nossos modos de vida. Ações nunca antes realizadas, tais como o uso obrigatório de máscaras e o distanciamento social, tiveram de ser aprendidas e executadas, a fim de preservarmos nossas saúdes e nossas vidas. O isolamento social causado por conta da pandemia fez com que mudássemos nosso modo de se comportar, de trabalhar, de estudar.

Todas as áreas sociais foram afetadas, mas algumas tiveram uma transformação profunda, como foi o caso da educação. Professores, alunos, gestores e familiares, acostumados ao ensino presencial, tiveram que, de um dia para o outro, acostumarem a um ensino emergencial, intitulado de ensino remoto. Não se tratava de uma educação à distância em si, já estudada e

1 Pós-doutora. Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. clarilza.prado@gmail.com

2 Doutoranda em Psicologia da Educação pela – PUC-SP. gabaritada@hotmail.com

3 Mestrando em Ciência da/ Computação pelo UNIFACCAMP. emerson_oliver_rocha@hotmail.com

estruturada há muitos anos no país, mas sim de adaptar os recursos que eram disponíveis, até então no ensino presencial – como os materiais didáticos (livros e apostilas) –, a um ensino que ocorreria com um distanciamento social e com a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse cenário inédito, todas as escolas e universidades tiveram de se adaptar aos recursos tecnológicos disponíveis, de acordo com sua clientela, bem como adaptar seu processo de ensino-aprendizagem ao ensino remoto, marcado pelo seu ineditismo e distanciamento. Os professores, certamente, sentiram muito a necessidade de se formarem e capacitarem para esse novo ensino, a fim de que conseguissem realizá-lo a contento. Assim, a educação continuada e capacitação dos profissionais de magistério foi, extremamente, importante para que as escolas continuassem a funcionar remotamente. Professores tiveram não apenas de aprenderem a lidar com as tecnologias de informação e comunicação, bem como adaptar os materiais que tinham disponíveis para efetivarem o processo de ensino-aprendizagem a essa nova realidade. O professor teve de se formar e capacitar para manter o ritmo e o andamento das aulas remotos. Isso sem contar a necessidade de conciliar todas as exigências escolares com as demandas do home office e suas preocupações pessoais. Todas essas e outras demandas dos docentes fizeram com que buscassem, cada vez mais, formações continuadas e capacitações para aperfeiçoarem suas práticas. A formação desses docentes mostrou-se essencial para que pudessem examinar suas teorias, o esquema de funcionamento de suas práticas didática e suas atitudes, a fim de orientarem adequadamente seu trabalho remoto (IMBERNÓN, 2001).

Desenvolvimento

A ingenuidade inicial dos docentes diante do ensino remoto teve de se transformar em crítica, possibilitar que eles pensasse certo e produzisse um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre fazer. Como sinalizou Freire, a “reflexão crítica sobre a prática” nunca foi tão fundamental como nesse momento de ensino remoto.

Os recursos tecnológicos possibilitaram não apenas que os professores continuassem ensinando seus alunos (por meio de videochamadas, videoconferências, gravações, ligações, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), mas que pudessem buscar informações para aprenderem e se capacitarem. Nesse sentido, reuniões e encontros virtuais, lives, *webnários*, cursos e palestras on-line tornaram-se rotinas na vida dos docentes. Não obstante a necessidade de formação e capacitação, muitos desses recursos formativos tomavam muito tempo desses profissionais, já tão ocupados pelas demandas profissionais e dificuldades a serem entrados. Seria necessário, portanto, uma formação que fosse mais acessível, tomando o menor tempo possível do dia desse professor, sendo possível de se adaptar às suas necessidades e ser executada dentro de sua rotina. Tal necessidade foi suprida com a utilização da metodologia do *mobile learning*.

Pensando na acessibilidade e exequibilidade de uma formação para professores, tão necessária neste período pandêmico e de ensino remoto, uma pesquisadora voltada ao estudo da produção de materiais didáticos, doutoranda em educação, juntamente como um profissional da área de Tecnologia de Informação, programador e mestrando em Ciências da computação, estudaram

as necessidades formativas dos docentes nesse período e criaram, inicialmente, um canal no Youtube, A Corrente, para disponibilizar vídeos informativos aos docentes, logo no início do período de isolamento social.

Os vídeos eram voltados às necessidades dos docentes sobre o ensino remoto, assim abordavam a questão da diferença do ensino remoto e da educação à distância, traziam das pesquisas de educação à distância, contribuições e discussões úteis para o desenvolvimento do ensino remoto, questões legais sobre o ensino, estratégias didáticas etc. No entanto, apesar da qualidade dos vídeos e de suas utilidades, a falta de tempo dos professores fazia com que muitos não conseguissem assistir aos vídeos por completo, devido ao fato dos vídeos serem entre trinta minutos e uma hora de gravação, em média. Além da escassez de tempo para assistir a esses vídeos, somava-se a dificuldade de acesso por alguns profissionais por conta de um pacote e velocidade de internet que prejudicavam o estudo a partir dos vídeos longos.

Pensando em todas essas problemáticas e buscando soluções, os organizadores do canal A Corrente pesquisaram e encontraram uma metodologia de ensino que poderia auxiliar muito os docentes no tocante à sua formação e capacitação, levando em conta sua acessibilidade e exequibilidade: o *mobile learning* (*m-learning*), uma metodologia de ensino que voltada para o uso em dispositivos móveis.

De acordo com o Painel TIC COVID-19 (2020), uma pesquisa realizada sobre o uso da internet no Brasil durante o Pandemia do Novo Coronavírus, com 2.627 de usuários acima de 16 anos, houve um aumento das atividades e pesquisas escolares na Internet por conta da suspensão das aulas presenciais. Constatou-se a ampliação da realização de cursos on-line e de estudo via internet. A pesquisa ainda apontou que dispositivo pelo qual a maioria dos usuários acessam a internet é via celular, sendo esse citado por 98% dos usuários, seguido pelo computador (60%), televisão (59%), notebook (44%), computador de mesa (34%) e pelo tablet (16%).

O Painel TIC COVID-19 também avaliou que o uso de ferramentas de aprendizagem on-line ganhou uma relevância durante a pandemia, com ampliação da realização de cursos on-line, os quais aumentaram 17 pontos percentuais em relação à pesquisa anterior à Pandemia, ou seja, de 16% para 33% dos usuários.

A grande utilização do celular para acesso à internet e o aumento de cursos realizados on-line demonstram o quanto o *mobile learning*, que faz uso de dispositivos móveis para o ensino pode ser considerado como uma metodologia que facilita a formação e capacitação de profissionais do magistério nesse período pandêmico.

Soma-se à grande utilização dos smartphones e à realização dos cursos on-line as possibilidades do *mobile learning* quanto a um ensino mais direto e rápido, o qual atende às necessidades formativas e à disponibilidade dos docentes que andam tão sobrecarregados com as tarefas que tem de desempenhar. Os materiais de ensino rápido utilizados nesta metodologia (*microlearnig*) consistem basicamente em vídeos explicativos de 3 a 10 minutos que compilam um conteúdo ou o dividem em partes menores para que possam ser acessados em um período reduzido de tempo, geralmente, nos períodos em que o professor tem livre entre uma atividade e outra. Tais vídeos ficam disponíveis no Youtube e em

outras redes sociais de aprendizagem (social learning), no caso do curso em tela, no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, recurso tecnológico que permite unir todos os conteúdos em apenas um único lugar virtual, além de um grupo de WhatsApp em que as mensagens são enviadas de maneira mais rápida e prática, bem como a comunicação entre os cursistas, tutores e professores.

Essa modalidade de ensino foi adotada em um curso oferecido gratuitamente a professores, divulgado em redes sociais. O curso intitulado “Autoatualização em Educação” foi justamente produzido para capacitar e formar os professores para atuarem no ensino remoto, de acordo com suas necessidades. No início do curso, os docentes puderam expor suas dificuldades relacionada à profissão, principalmente as mais urgentes. Em seguida, foram ofertadas aulas, em forma de *microlearning*, ou seja, vídeo curtos, em que eram compilados os principais conteúdos solicitados para atualização dos docentes. O curso recebeu o nome de autoatualização, porque os próprios professores poderiam escolher seus percursos formativos e os vídeos mais necessários para seu atual momento profissional.

A estratégia utilizada pelo *mobile learning* (*m-learning*) é diferente da do ensino à distância regular (*e-learning*). Enquanto o *m-learning* é voltado para uso em dispositivos móveis, o *e-learning*, é destinado a qualquer tipo de aparelho eletrônico que acesse a internet, tais como computadores, notebooks e televisores. Sabendo que no *m-learning* são utilizadas telas menores e móveis, as gravações têm de ser mais dinâmicas e com poucos detalhes. No *e-learning* usam-se vídeos entre 20 a 30 minutos, já no *m-learning* dá-se preferência a vídeos entre 3 a 10 minutos. Assim, o *m-learning* seria um desenvolvimento do *e-learning*.

Para Ahonen e Syvänen (2003 apud MARÇAL et al 2005, p. 32) o uso dos dispositivos móveis na educação criaram um novo conceito, o *mobile learning* ou *m-learning*, que tem como grande potencial a “utilização da tecnologia móvel como parte de um modelo de aprendizado integrado, caracterizado pelo uso de dispositivos de comunicação sem fio, de forma transparente e com alto grau de mobilidade.”

Conclusão

O curso “Autoatualização em Educação” oferecido aos professores gratuitamente nesse período de pandemia, a partir da modalidade de ensino *m-learning*, contando com *microlearning* (vídeos curtos disponibilizado no Youtube, no canal A Corrente) e social learning (via *Moodle* e *WhatsApp*), demonstraram que a formação e capacitação de professores, sempre tão necessárias, principalmente, agora nesse momento de pandemia, podem ser executadas de modo prático e acessível se apoiada em pequenos vídeos, na possibilidade de contato e na troca entre os participantes.

As avaliações intermediárias dos 17 (dezessete) cursistas participantes da primeira turma do curso sinalizam para a importância dos conteúdos trabalhados e da metodologia do *m-learning* para auxiliarem esses profissionais em suas aprendizagens. Não obstante, esses resultados parciais satisfatórios, o curso de “Autoatualização em Educação”, ministrado pelo período de dois meses, será avaliado mais detalhadamente ao seu final, a fim de que sejam melhores ainda mais os seus resultados. De qualquer forma, até o presente momento o *m-learning* apresentou-se como um recurso que oferece acessibilidade de

exequibilidade à formação e à capacitação de docentes, isso porque possibilita a flexibilidade de acesso aos conteúdos que atendam suas necessidades formativas, via dispositivos móveis, na proporção e nos horários que o professor julgar melhor na sua rotina profissional, além de incentivar a comunicação, o envolvimento, a reflexão e aprendizagem desses docentes.

Sendo necessária uma formação em que os professores possam processar as informações, tomar decisões, gerar conhecimento prático, refletirem sobre suas crenças, e agirem como “um sujeito epistemológico”, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (GARCÍA, 1999, p. 47), o *mobile learning* apresenta-se como uma estratégia formativa e capacitadora acessível e exequível.

Referências

IMBERNON, Francisco. Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MARÇAL el al. Aprendizagem utilizando Dispositivos Móveis com Sistemas de Realidade Virtual. In RENOTE : revista novas tecnologias na educação: V.3 N° 1, Maio, Porto Alegre: UFRGS, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

A NEUROCIÊNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Rogério Nazário de Oliveira¹, Jane Virginia Lopes²,
Matheus Rodrigues Nóbrega³

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as contribuições que a Neurociência e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), podem oferecer para melhoria no ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim como, os avanços e descobertas da Neurociência relacionadas ao processo de aprendizagem trouxeram uma revolução para o contexto educacional, as TICs como ferramentas de ensino e como instrumento de apoio que oportunizam e enriquecem às matérias e conteúdos lecionados, hoje são recursos pedagógicos muito requisitados no ambiente escolar. A partir desse pressuposto, o presente trabalho trata, através de uma revisão de literatura que enfoca a otimização de práticas pedagógicas modernas direcionadas para a EJA. Para tanto, a metodologia utilizada na estruturação do referencial teórico desse trabalho, respaldou-se em uma pesquisa bibliográfica realizada no período de março a julho de 2020 e embasou-se em livros, revistas e artigos científicos relevantes para temática aqui abordada. Autores como: Trigo (2018), Colavitto e Arruda (2014) e Gleichgerrcht e Podestá (2013), entre outros, nortearam a composição dessa pesquisa. Os resultados verificados, sugerem que estudos e pesquisas dos recursos advindos da Neurociência e das TICs podem auxiliar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Palavras-chave: Neurociência; Tecnologias da Informação e Comunicação; Prática Pedagógica e Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Nesta pesquisa, buscou-se apresentar quais as principais contribuições que a Neurociência e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), podem oferecer para melhoria no ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Neurociência é uma área que estuda o Sistema Nervoso Central (SNC), e traz a proposta de unir conhecimentos, biológicos, cognitivos e pedagógicos com a perspectiva de proporcionar uma compreensão moderna de como ocorre a aprendizagem humana. A principal finalidade da neurociência, declaram Kandel, Schwartz e Jessel (1997), é entender como o cérebro atua para produzir o comportamento humano. Já as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), consistem em formas tecnológicas peculiares de comunicar e informar através das funções de hardware, software e telecomunicações. Na atualidade, tanto a Neurociência como as TICs,

1 Professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Neurociência da Universidade Cândido Mendes

2 Enfermeira/pesquisadora do CEFEMG

3 Estudante/pesquisador do Curso de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas

caracterizam-se como ferramentas valiosas e até imprescindíveis para o desenvolvimento de diversos segmentos da sociedade, mas neste texto, falaremos da sua presença na EJA.

Nessa perspectiva, sabe-se que a EJA tem potencialidade para assumir um percurso educacional determinante e se constituir numa modalidade de ensino transformadora, capaz de desenvolver sociedades inclusivas e participativas. De acordo com Silva e Burgos (2010), a incumbência da EJA consiste em trabalhar para a melhor construção da identidade de sujeitos capazes de agirem e falarem, de desenvolverem o pensamento político e crítico, essencial para interferir nos processos históricos e modificar sua realidade de exclusão social. Em vista disso, é necessário que seja repensada e aperfeiçoada a prática pedagógica para que se possa atender as demandas no mundo globalizado e competitivo no qual se encontra inserido este importante segmento educacional. Desse modo, a aproximação entre a Neurociência, as TICs e a EJA podem representar um conjunto de colaborações significativas tanto para o aluno, como para o professor. Essas contribuições implicam na ampliação de conhecimentos e recursos aplicáveis à prática docente e também na apresentação de um cenário educacional amplo e impressionante para estudantes jovens e adultos.

Por esse prisma, os avanços da Neurociência continuamente conquistam novos horizontes e a crescente introdução das TICs nas instituições de ensino são indicativos de que a sociedade moderna visa se preparar para os desafios e oportunidades que as novas tecnologias podem proporcionar.

Por conseguinte, a Neurociência e as TICs passaram a ter um significado expressivo nos processos de formação docente, exigindo a configuração de novos espaços e ambientes de aprendizagem, bem como novas qualificações e funções de educadores e em vista disso, a necessidade de adaptação ao horizonte referencial da EJA. Possibilitando assim, por meio de novas abordagens pedagógicas e didáticas oriundas da Neurociência e do uso das TICs a potencialização e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EJA.

Desenvolvimento

Contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Desde a época da sua colonização a EJA está presente no Brasil, com os padres Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) crianças e adultos indígenas com intuito de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. Entretanto, com a chegada da família real e a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação de jovens e adultos declinou, pois a responsabilidade pela educação acabou ficando às margens do império (STRELHOW, 2010). Nesse panorama, a Constituição brasileira, de 1824, tentou garantir uma “instrução primária a todos os cidadãos”. O que na prática não aconteceu, já que só uma pequena parcela da população possuía cidadania e também, porque coube as Províncias ofertar a educação básica, que por falta de recursos não conseguiram cumprir essa determinação legal, ficando a encargo do Governo imperial que focalizava principalmente a educação das elites.

Prontamente, durante a revolução de 1930, formuladores de políticas no País procuram direcionar a atenção para a alfabetização de adultos e alimentam

a ideia de preparar os sujeitos para as responsabilidades da cidadania. Nessa circunstância, conforme Friedrich et.al, (2010), a EJA reaparece na conjuntura educacional brasileira, quando em 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Em seguida, com a criação da UNESCO (1945), foi difundido em âmbito mundial, uma educação direcionada para a paz entre os povos, bem como a educação de adultos como forma de contribuir com as nações não desenvolvidas. Nesse período, os adultos analfabetos foram muito censurados. Contudo, a educação ganhava novos impulsos sob a crença de que seria necessário educar o povo para que o País se desenvolvesse.

Pouco tempo depois, iniciou-se em 1947 a campanha de Educação de Adultos, fato que gerou a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (COLAVITTO e ARRUDA, 2014). Nesta época, é criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), voltado ao ensino Supletivo. Surge também, a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no intuito de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento.

Logo após, anos 50 é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e na década de 1960 o Movimento da Educação de Base. Em 1967, o Governo brasileiro cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar funcionalmente membros da população e promover uma educação continuada.

Já na década de 70 destaca-se no país o ensino supletivo, criado pela Lei de nº. 5.692/1971 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos anos 80, em substituição ao MOBRAL (extinto em 1985), foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (GODOTTI e ROMÃO, 2010).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 de 1996, são reafirmados os direitos dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização das demandas educacionais (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 2003 o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Bases legais da Educação de Jovens e Adultos

A EJA possui algumas legislações que a regulamentam e amparam, entre as quais destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96). Essa Lei, em seu art. 37, contempla a EJA como modalidade da Educação Básica, e enfatiza sua identidade própria, determinando que a EJA é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Além da oferta do ensino fundamental e

médio, também é possível a integração da EJA à cursos da Educação Profissional possibilitando assim ao aluno além de alcançar o nível de ensino que ele deseja (fundamental ou médio), também possa obter uma qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho. A LDB também estabelece que os conhecimentos e habilidades dos educandos da EJA, podem ser aferidos e reconhecidos mediante exames, os quais poderão ser realizados no nível de conclusão do Ensino Fundamental para os maiores de 15 anos e no nível de conclusão do Ensino Médio para os maiores de 18 anos; O Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000, que esclarece aspectos da LDB, amplia o sentido da EJA para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida, e contempla novos sentidos para funções sociais da EJA; A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), as quais estabelecem os princípios que regem a EJA; A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010, que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais; A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA), definindo a duração dos cursos da EJA e a idade mínima para ingresso nesses, tanto para os cursos presenciais quanto para os realizados na Educação a Distância (EaD); A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Esses documentos buscam fundamentar conceitualmente a EJA, destacando a obrigatoriedade da Educação Básica como direito subjetivo, inclusive para os educandos que não tiveram oportunidade de estudo em “idade própria”, assegurando uma nova oportunidade de acesso ao direito à escolarização formal.

Princípios e funções da Educação de Jovens e Adultos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, com o objetivo de garantir um modelo pedagógico diferenciado que atenda as especificidades dessa modalidade de ensino referentes às diferentes faixas etárias, perfis e situações de vida dos educandos, estabelece como seguintes princípios para a EJA: Princípio da equidade: diz respeito à distribuição específica dos componentes curriculares da EJA nos diferentes níveis de ensino (Etapa I, Etapa II e Ensino Médio) a fim de propiciar um patamar igualitário de formação. Princípio da diferença: esse princípio pressupõe a identificação e o reconhecimento da alteridade própria dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, proporcionando a valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; Princípio da proporcionalidade: esse princípio está relacionado à disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da educação de jovens e adultos. Pressupõe o desenvolvimento de espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos educandos identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica; Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negados – o direito a uma

escola de qualidade, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, porém não podemos confundir a noção de reparação com a de suprimento; Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços das estéticas e nos canais de participação. Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação e jovens e adultos.

Neurociência aplicada a EJA

A Neurociência é a ciência que estuda o sistema nervoso central, suas estruturas, funções, mecanismos moleculares, aspectos fisiológicos e químicos e também, busca compreender os processos mentais pelos quais nós percebemos, aprendemos e lembramos (FARINA et al 2006). Sua tarefa é explicar o comportamento em termos das atividades neurais, enfatizando as potencialidades do cérebro para o estabelecimento de relações tanto com o interior, quanto com o exterior. Atualmente muitos estudos e pesquisas neurocientíficas comprovam que, principalmente, o córtex pré-frontal é responsável por um grupo de habilidades cognitivas mais bem elaboradas do ser humano. A esse conjunto de habilidades podemos chamar de funções executivas, as quais servem para coordenar principalmente o pensamento, a emoção e a ação, para que se possa traçar objetivos e metas. Na visão de Trigo (2018), “essas funções compreendem um conjunto de processos cognitivos que possibilitam ao indivíduo perceber e responder aos estímulos do ambiente, gerenciar e antecipar ações e comportamentos, mudar a direção de pensamentos e comportamentos quando necessário, antecipar e planejar metas”.

Nessa Perspectiva, os autores Gleichgerricht e Podestá (2013), afirmam que a Neurociência revela que o processo de aprendizagem está ligado aos estímulos, ou seja, quanto menos o processo de ensino possibilitar o desenvolvimento cerebral, menos serão as possibilidades de desenvolvimento do aluno. Dessa maneira, o processo de ensino requer estar intimamente ligado ao processo de desenvolvimento cerebral. À vista disso, a prática pedagógica precisa ser compreendida em um universo maior do que o da sala de aula. De modo, que outros aspectos, principalmente, os que envolvam a Neurociência e o uso das TICs e que tenham correlação com a educação, façam parte do planejamento das atividades docentes.

A EJA, pela especificidade do seu público alvo, não há um processo-padrão de ensino e aprendizado (que pode ser definido como a modificação de um comportamento que ocorre em resposta a uma pressão exercida pelo meio), cada estudante tem facilidades e dificuldades diversas em certas matérias. Isso propicia que a Neurociência possa contribuir com novas maneiras de ensinar e aprender, apresentado novas formas de fazer isso em sala de aula, para que, os alunos realmente absorvam melhor o conhecimento.

Diante disso, o desafio do professor consiste em trazer para dentro da sala de aula da EJA métodos de ensino ligados aos 5 canais de aprendizagem embasados na Neurociência, que são: 1) visual: recursos como gráficos, vídeos e

aulas com projeções de slides; 2) auditivo: músicas, debates e palestras; 3) oral: seminários e apresentações em grupo; 4) motor: inclui o manuseio de objetos e os movimentos corporais e o 5) registro de memorização: atividades como a escrita, o desenho e a pintura. A utilização desses métodos no contexto da EJA, fortalecerá a relação entre professores e alunos e otimizará o desenvolvimento dos educandos nos seguintes aspectos: 1 - MEMÓRIA DE TRABALHO: É a capacidade de reter e acessar informações em curtos períodos. Os alunos poderão exercitar a aprendizagem com base em experiências com uma sequência de ações. Isso é comum na leitura e em tarefas que exigem planejamento, como a resolução de problemas e brincadeiras com diversas instruções. 2 - CONTROLE INIBITÓRIO: Essa função está ligada à capacidade de resistir a impulsos e afastar distrações, mantendo o foco e a concentração. Com a compreensão desta função os estudantes conseguirão se concentrar nas tarefas. 3 - FLEXIBILIDADE COGNITIVA: É a capacidade de reorganizar pensamentos e procedimentos para adequá-los a diferentes situações. Ela permite modificar uma rota para escapar de um obstáculo, flexibilizar uma regra, trocar de estratégia para resolver um problema ou buscar saídas para um conflito. Segundo Malloydiniz (2008), a aquisição dessas habilidades possibilita ao indivíduo envolverem-se com o meio, adequando os comportamentos para que sejam adaptativos, auto organizados e direcionados a metas.

O papel do uso de novas tecnologias para o ensino na EJA

Os processos formativos estão associados a informações e conhecimentos interdependentes que são organizados em estruturas e redes globais permeadas por desafios e oportunidades de crescimento. Nessa ótica, a EJA tem sido redesenhada nos últimos anos, com o objetivo de alcançar uma melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, criando um ambiente mais interativo e também motivador para os professores. Com a utilização das TICs, os jovens e adultos matriculados na EJA terão mais horas para dedicar ao trabalho pessoal e os professores darão menos aulas teóricas, porém terão de planejar e utilizar novos métodos de aprendizagem a fim de melhorar o ensino, tornando-o mais eficaz e eficiente .

As TICs podem oferecer para a EJA uma nova forma de organizar, representar e codificar realidade estudantes e professores. Para Pereira e Freitas (2010), é essencial conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar os conteúdos, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar. Logo, o uso das TICs no ambiente educacional da EJA representa uma das forças renovadoras em sistemas de aprendizagem e constituem um elemento chave para o desenvolvimento da educação e da formação.

As TICs possuem uma variedade de vantagens para os alunos, entre as quais, destacam-se: 1 - Alto grau de interdisciplinaridade. Hoje, o estudante da EJA pode saber um pouco de cada coisa, do ponto de vista instrumental e operacional (conexão de equipamento de áudio, vídeo, etc.) gestão e atualização de software, web design, blog e muito mais. Os discentes podem interagir com outros colegas para refinar os detalhes. 2 - Iniciativa e criatividade. Espontaneamente o uso das TICs exige muita iniciativa e criatividade. A educação do futuro está sendo ressignificada agora e os alunos têm o privilégio de serem

os escritores e atores da história. 3 - Uso de recursos. Existem fenômenos que podem ser estudados sem precisam ser reproduzidos em sala de aula. Muitas vezes com a projeção de um vídeo ou o uso de uma boa simulação, pode ser suficiente para o estudante. Por outro lado, o uso de papel pode ser reduzido ao mínimo expressão substituindo-a pelo formato digital. Agora mesmo, uma enciclopédia, livros e relatórios entre outros, podem ser armazenados em um CD ou pen drive e pode ser transferido via web para qualquer lugar onde a tecnologia permite isso. 4 - Aprendizagem cooperativa. O professor aprende com seus alunos e estes com outros colegas, graças à possibilidade cooperação e ao trabalho em equipe. 5 - Uso do tempo. O aluno pode acessar as informações quase instantaneamente, enviar suas tarefas e duvidas com apenas um "clique", além de poder interagir com seus colegas e professor no conforto de casa usando salas de bate-papo e fóruns de discussão. 6 - Motivação e interesse. Os meninos de hoje associam habilidades inatas com as novas tecnologias, os jovens e adultos podem associar habilidades inatas com novas tecnologias, então de uma forma muito natural, eles aceitam e adotam o uso do computador em suas atividades de aprendizagem. Esse fato gera alta motivação pela porque eles têm acesso a um grande volume de informações Atualizadas. 7 - Desenvolvimento de habilidades na busca de informações. Diferente da consulta em uma biblioteca, a pesquisa através de computadores só leva alguns minutos para nos saturar de informações, muitas delas inúteis ou repetidas. Isto é necessário desenvolver habilidades para selecionar adequadamente as informações úteis e filtrar o inútil para obter uma quantidade de informações que podemos processar.

Considerações finais

Verifica-se uma grande necessidade no planejamento de atividades que agreguem métodos e práticas embasadas nos pressupostos da Neurociência e no uso das TICs de modo contextualizado com a realidade da Educação de Jovens e Adultos. De forma que, além contribuir com recursos que auxiliarão os professores no ensino e aprendizagem no contexto da EJA, poderá também, ser colocada de maneira que os estudantes desta modalidade de ensino incorporem adaptações ao seu cotidiano, descortinem novos propósitos sociais e profissionais, assimilem seu uso e importância para uma compreensão mais completa e significativa da aprendizagem.

Ressaltando a necessidade de outras pesquisas que possam expandir o tema em pauta, desejamos que essa proposta colabore com a reflexão acerca de um projeto de transformação social mais amplo para a EJA, amparado em novas práticas pedagógicas, fundamentado em referenciais teóricos críticos e norteado pela Neurociência e pelas TICs na perspectiva de sua evolução pessoal e melhor qualificação profissional. E também venha a proporcionar o exercício da cidadania e o amplo desenvolvimento dos estudantes da EJA.

Referências

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

COLAVITTO, N.B; ARRUDA, A.L.M.M. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

FARINA, E.; MANTOVANI, F.; FIORAVANTI, R.; PIGNATTI, R.; CHIAVARI, L.; et al. Evaluating two group programs of cognitive training in mild-moderate, 2006.

FRIEDRICH et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GODOTTI, M; ROMÃO, J, E. (org). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. In: Guia da Escola Cidadã 5. 11 ed. São Paulo: Cortez/Intituto Paulo Freire, 2010.

Gleichgerrcht, E. &M.G. de Podestá, M.E. ¿Cómo aprendemos? El cerebro que aprende: Una mirada a la Educación desde la Neurociencia. Argentina, 2013.

KANDEL, E.; SCHWARTZ. J.; JESSEL, T. Neurociencia y conducta. Madrid: P. Hall, 1997.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Neuropsicologia das funções executivas. In: FUENTES, D. et al. (Orgs.). Neuropsicologia: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

PEREIRA, B.T.; FREITAS, M.C. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. 2010. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.pdf> acessado em 25 de abril de 2020.

SILVA, A. C.; BURGOS, M. P. Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos, 2010, João Pessoa. Disponível em: <http://www.catedraunescoej.org/GT12/COM/COM012.pdf> acessado em 23 de abril de 2020.

TRIGO, Daniela. A importância das funções executivas na aprendizagem. 8 jun. 2018. Disponível em: <http://www.blogin.com.br/2018/06/08/funcoes-executivas-na-aprendizagem/>. Acessado em: 09 de maio de 2020.

IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Rosane Patel Rossi ¹, Paulo Roberto Serpa ²,
Ana Paula Menegotto Mendes ³, Daniela Maria Laufer ⁴

[Acesse a apresentação deste trabalho](#)

Resumo: Este ano, a expectativa pela jornada de trabalho transformou-se em um momento repleto de surpresas, e as indagações foram outras. Todos foram surpreendidos por um novo vírus e posteriormente, por uma pandemia. Foi necessário se adaptar ao inesperado, reinventando o ensino a partir de aulas remotas feitas on-line, grupos de WhatsApp, entrega de atividades impressas, Facebook, etc., seguiu-se o curso da educação através das tecnologias e meios de comunicação. O presente artigo é elaborado neste contexto, tendo como objetivo refletir sobre as implicações do distanciamento social da pandemia do COVID-19 na educação escolar. A pesquisa teve abordagem qualitativa do tipo bibliográfica. Acreditamos que a Pandemia serviu e continua servindo para demonstrar o quão guerreiros nossos Profissionais (com P maiúsculo mesmo) da Educação são, sacrificando muitas vezes seu momento de descanso para dar atenção aos pais e familiares da comunidade escolar que os procuram desesperados fora do expediente nos últimos meses.

Palavras-chave: Educação. Escola. Pandemia. COVID-19.

Introdução

O ano de 2020 começou com surpresas inimagináveis. A pandemia ocasionada pelo COVID-19, conhecido como coronavírus, resultou num novo modo de viver e conviver em sociedade. Seu impacto foi forte e fulminante na saúde e também na educação da população. “O cenário sem precedentes exigiu rápida e inédita reação de políticos e gestores públicos de todos os países, que, de maneira quase universal, optaram pelo fechamento provisório de escolas públicas e particulares” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 5).

Os estabelecimentos de ensino com suas atividades presenciais suspensas, atingem milhões de estudantes no país e no mundo todo. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a crise afetou mais de 90% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020). Embora isso prejudique o ensino e a aprendizagem, a suspensão das aulas foi essencial para evitar o contágio (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Esses dados nos fazem refletir se antes a educação de modo geral já não atingia certos índices de qualidade, pensamos agora com essa situação. É visível que está ocorrendo uma defasagem de aprendizagem e a principal razão é que

1 Prefeitura Municipal de Porto Belo. Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. E-mail: rosane.patel@hotmail.com

2 Prefeitura Municipal de Porto Belo. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: pauloserparoberto@gmail.com

3 Prefeitura Municipal de Porto Belo. Especialista em Educação Especial pela FAI Faculdade. E-mail: paulakids2000@yahoo.com.br

4 Prefeitura Municipal de Porto Belo. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Artes pela Faculdade Futura. E-mail: dlaufer45@gmail.com

nem todos os educandos tem acesso aos materiais que em sua grande parte são disponibilizados on-line.

Contudo, esforços vêm sendo feitos para continuidade da aprendizagem através do ensino remoto, baseado na Educação a Distância – EaD¹.

O fato é que, em 2020, o estranhamento se dá quando nos deparamos com a ausência da conexão internet. Além disso, a falta de acesso a esta tecnologia, e seus inúmeros recursos, gerou um novo tipo de exclusão, a digital. Ela tem demonstrado seus efeitos mais perversos no momento atual, em que uma pandemia nos atingiu e trouxe à tona todas as precariedades e impotências geradas ao longo de décadas de descaso com os pilares do bem estar social: ciência, educação, saúde, cultura e segurança. (MARTINS, 2020, p. 244)

Martins (2020, p. 252) reitera afirmando que “Tal fato nos leva à necessária discussão sobre a urgência da universalização do acesso aos meios digitais de informação e comunicação”.

Diante disso, os profissionais da educação necessitam refletir e repensar a respeito de suas práticas para este momento e também a partir do retorno das aulas presenciais. Tão importante, também é observar o contexto histórico, cultural e social, revelando propostas que permitem a reformulação da organização para um ambiente seguro e sadio, a fim de prevenir a propagação do coronavírus, propiciando a idealização de possíveis soluções para a preservação da vida humana presente neste ambiente.

Neste viés, é essencial um grande período de formação continuada com os profissionais da educação para compreensão das ações sanitárias de saúde necessárias, visando a sua conscientização quanto às mudanças de atitudes em relação ao seu papel frente ao cuidado consigo e com os educandos.

Dias e Pinto (2020, p. 546) também indicam que “Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente”.

“Esta paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1). Portanto, será necessária a adoção de uma nova metodologia de trabalho a ser adotada, atribuindo novo significado ao espaço escolar.

Conforme orienta Martins (2020, p. 251):

Agora, as preocupações e cuidados precisam se deslocar para o que realmente importa: as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante, o necessário resgate das responsabilidades do aprendente sobre o seu processo de aprendizagem, o envolvimento das famílias no processo de formação das crianças e jovens.

¹ É importante mencionar, que a oferta de ferramentas online para as atividades não presenciais, se distinguem do conceito de Educação a Distância (EAD), no entanto, por vezes será mencionada Educação a Distância em função da fundamentação teórica existente. Ainda assim, tal diferenciação não será discutida no presente artigo.

A pandemia do coronavírus trouxe à tona diversas situações que já existiam no ensino presencial. Dentre tantas questões, podemos destacar a formação dos profissionais da educação para se adaptarem a realidade e realizar com maestria seu trabalho, assim como, a observada necessidade de se utilizar as novas tecnologias, promovendo um ensino mais ativo e atrativo para os educandos (VIEIRA; RICCI, 2020).

Deste modo, esta pesquisa surge durante o movimento de se pensar o retorno as aulas presenciais em meio a pandemia causada pelo COVID-19 (o novo coronavírus). A partir disso, o objetivo deste trabalho é discutir de que maneira poderá ser organizado o ambiente escolar.

O retorno das aulas presenciais pós pandemia

Muitas são as falas referente a como se dará o retorno das aulas pós-pandemia, como, por exemplo, todo o acervo de cuidados necessários, como na postura de Professores e da própria família após este período prolongado de quarentena.

Se partirmos do pressuposto de que a convivência familiar foi proveitosa, e de agregação de saberes e valores, numa conclusão prévia, este contanto pode ter sido muito bom, até mesmo na fixação de vínculos mais extremos, mas se parar para pensarmos em qual estrutura familiar determinada criança está inserida, como será este contexto? Até então somos sabedores que as famílias das crianças, incluindo aí, os bebês (0 – 1a6m), as crianças pequenas (4a – 5a11m) e as crianças bem pequenas (1a7m 3a11m) (BRASIL, 2017), em sua maioria, exercem uma visão assistencialista da unidade escolar da educação infantil, ou seja, um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto cumprem seus horários de trabalhos, ou ainda, um lugar onde seus filhos possuem alimentação adequada. Então como estarão estas crianças neste momento? Como estão lidando com essa situação? Não sabemos, esta é a resposta, não possuímos dados que compilam exatamente qual a situação de cada criança fora do ambiente escolar.

O que sabemos é que nada será exatamente igual. O processo de aulas online, longos períodos da criança no seio familiar, a criação de vínculos com outras pessoas que não são da família, novos hábitos, novas rotinas. Quantas coisas mudaram nesses meses.

Professores se reinventam a cada dia, muitas famílias precisaram mudar totalmente seus hábitos diários em prol do cuidado com seus filhos, bem como na ajuda em suas atividades escolares. Tudo mudou. Não é possível visualizar o retorno presencial sem observar cuidadosamente todas essas mudanças.

No quadro-resumo da nota técnica “o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19” elaborada pelo Todos Pela Educação, são apresentadas algumas mensagens que nos ajudam a refletir sobre este retorno: 1º as escolas irão se deparar com desafios que só poderão ser enfrentados com o apoio de outras áreas. 2º não será uma retomada de onde paramos – o retorno exigirá um plano de ações em diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local. 3º as respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Podemos analisar assim, que os assuntos relacionados aos cuidados quanto a estrutura local e todos os aparatos necessários sobre a segurança em termos de higiene e distanciamento dentro da unidade escolar precisam ser amplamente discutidas. O impacto psicológico na criança é tão importante, senão ainda mais, pois existem crianças que passam de janeiro a janeiro na unidade escolar e de repente sua rotina muda de forma radical, simplesmente não indo ao local onde passava cerca de 8 a 10 horas diárias, quando no exercício do período integral.

“Estudos indicam que crises como essa geram múltiplos efeitos adversos nas pessoas, tais como impactos emocionais, físicos e cognitivos que, inclusive, costumam se prolongar por um longo período de tempo” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7).

Diante disso, como está a cabecinha das crianças? Como fica o seu psicológico? Isso também não sabemos, e não podemos prever, mas podemos esperar por um grande impacto.

Como principais consequências desses efeitos a nível individual estão, por exemplo, o aumento da ansiedade e da agressividade, dificuldades de concentração e, em casos mais graves, maior incidência de insônia, depressão e, até mesmo, suicídio. As pesquisas destacam, também, que tais efeitos na saúde emocional podem trazer outras consequências para a convivência escolar no retorno às aulas, como a tendência de aumento de conflitos entre os pares e de comportamentos agressivos entre os alunos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 8)

Com isso, o grande desafio do retorno presencial para as redes e as escolas será conseguir estabelecer estratégias de ensino que se adequem a nova realidade e cuidar do impacto emocional causado pela pandemia em educandos e Professores.

Novas adaptações, cuidados, carinho, afeto, atenção, tudo aquilo que o Professor precisa ter num início de ano letivo será necessário, mas com doses muito mais elevadas. Podemos pensar num processo lento, com uma conduta diferente, pois todo o olhar da educação mudou neste momento e o Professor que internalizou todas essas mudanças não será o mesmo. Todo o aprendizado resultante desse período sugere mudanças, e nesse momento único em que nos tornamos Professores de grupos de WhatsApp, Facebook e de aulas online, entendemos que muitas mudanças vieram para ficar.

Agora, as famílias ficaram mais próximas da escola devido o acompanhamento e as interações pelas plataformas digitais. É relevante que este vínculo se solidifique para o bem estar dos educandos. A expectativa é que a tecnologia continue incorporada de diversas formas as rotinas escolares, figurando como parceira no processo para promover interatividade e dinamismo as estratégias de aprendizagem.

Contudo, se promovermos um olhar ao futuro, onde o retorno é inevitável e começarmos a pensar nas estratégias que precisam ser observadas e implantadas para esse recomeço, que não direcionemos nosso olhar apenas para as dificuldades, como também a todo o acervo de experiências vividas deste contexto único.

Será imprescindível que a rotina do cuidado seja incorporada ao fazer pedagógico, peça fundamental para que tanto o aluno quanto a comunidade escolar sintam segurança em estar e compartilhar aquele ambiente.

Calma, paciência e empatia serão palavras de ordem neste novo momento, sempre tendo em mente que cada caso é um caso, respeitando o tempo das crianças em sua individualidade, levando em conta os esforços das famílias e como na vida tudo é aprendizado.

O foco do ensino pós-pandemia deve estar no acolhimento. A escola e o corpo docente precisam estar devidamente preparados para acolher as crianças no retorno das aulas presenciais. O acolhimento será a base tanto para assegurar a aprendizagem, quanto para a continuidade desses educandos na instituição de ensino.

Os Professores também vão aprender e enfrentar este momento da melhor forma possível, superando as dificuldades e os desafios impostos por toda essa situação.

Esperamos ser melhores como pessoas, como família e como colegas, e assim, corresponder as nossas próprias expectativas bem como das famílias que aguardam este retorno para poderem dar sequência em suas vidas e projetos.

Os desafios são inimagináveis, mas, estamos aqui para encará-los, superá-los e transformá-los, dando assim, as boas-vindas a essa nova etapa.

Assim como observamos diariamente nas mídias sociais e de comunicação, as principais medidas adotadas para impedir a disseminação do novo coronavírus são o uso de máscara, a higienização das mãos, o distanciamento social e a quarentena.

Contudo, em tempos de pandemia o que mais assombra é a dúvida quanto à segurança na retomada do ensino presencial, pois, uma série de medidas precisam ser tomadas pelas autoridades para que esse retorno ocorra com segurança. Protocolos de segurança não parecem ser o suficiente para que profissionais, pais e educandos se sintam tranquilos diante dos riscos mortais advindos da covid-19.

Conforme o Todos pela Educação, já existem algumas ações que podem ser adotadas para o distanciamento social para o retorno de atividades presenciais, como, por exemplo:

- maior espaçamento entre carteiras nas salas de aula;
- realização de aulas em ginásios, quadras ou mesmo ao ar livre;
- escalonamento dos horários de entrada, saída, recreio e almoço dos alunos para evitar aglomerações;
- rodízios entre alunos e educadores, para que nem todos estejam presentes na escola ao mesmo tempo;
- sinalização de rotas dentro das escolas para que os alunos mantenham distância entre si;
- diminuição do número de alunos por sala;
- utilização de múltiplas entradas da escola e divisão dos alunos de acordo com a proximidade das salas; e

- marcação de lugares nos refeitórios, para minimizar a movimentação durante o almoço.

Outras recomendações e medidas adotadas pelos países e regiões passam pela alteração da rotina de limpeza e verificação do estado de saúde dos alunos nas escolas, tais como:

- lavagem imediata das mãos na chegada dos alunos à escola e, no mínimo, uma vez a cada duas horas ao longo do dia;
- limpeza de todo o ambiente escolar, pelo menos uma vez ao dia, sobretudo das superfícies que são tocadas por muitas pessoas;
- verificação da temperatura dos alunos e educadores na entrada;
- disponibilização de álcool em gel nas salas de aula e quaisquer espaços comuns nas escolas;
- utilização de máscaras por alunos e professores durante toda a estadia na escola; e
- disponibilização das medidas de prevenção em linguagens acessíveis para as crianças. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 13)

É de extrema importância que o educando e seus familiares, assim como a comunidade do entorno das escolas, tenham consciência da importância de se seguir determinados protocolos de cuidados. Cabe ao Professor descobrir uma maneira eficiente de incorporar e estabelecer tais cuidados no cotidiano do educando sem promover traumas ou desconfortos e sem prejudicar o desenvolvimento da aprendizagem.

É estranho imaginar o ambiente escolar com Professores e estudantes usando máscaras a todo momento, marcações no chão para ditar o distanciamento social de 1,5 metros, turmas em dias alternados, evitar a circulação de educandos em espaços comuns, criar escalas de entrada e saída das turmas, uma vez que a escola é vista como ambiente de interação e socialização entre os educandos e a comunidade escolar.

Neste cenário, é importante refletir se: É seguro retornar ao ensino presencial? Como serão as aulas presenciais após a pandemia? A rotina do cuidado irá fazer parte do fazer pedagógico? Como será a organização do espaço escolar que possibilite a aprendizagem dos educandos? Como será a avaliação?

Já sobre a relação família e escola, cabe dizer que é “Outro elemento a ser destacado como essencial para assegurar um consistente retorno às aulas presenciais [...]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 17).

A comunicação das autoridades de Educação e das escolas com as famílias dos educandos, e vice-versa necessita ser promovida, afim de se desenvolver uma cultura do diálogo. “Para esta comunicação ocorrer da melhor forma possível, diversos meios e tecnologias podem ser utilizados, idealmente sendo realizada, de forma complementar, pelas Secretarias de Educação e pelas escolas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 18).

Conclusão

A Pandemia serviu e continua servindo para demonstrar o quão guerreiros nossos Profissionais (com P maiúsculo mesmo) da Educação são, sacrificando muitas vezes seu momento de descanso para dar atenção aos pais que os procuram desesperados fora do expediente nos últimos meses.

Serviu também para que se voltassem os olhos do Poder Público para a gama de educandos de baixa renda, os quais eram invisíveis, salvo para os Professores que dia a dia conviviam com seus dramas e dificuldades, conhecendo alguns até mais que seus próprios familiares.

Professores foram arrebatados a se debruçarem sobre sistemas de informática, conceitos de *Google*, nuvem, para alguns desconhecidos, aprendendo em meses o que não tiveram possibilidade de aprender durante os dias normais, demonstrando assim superação e comprometimento.

Não se questiona o impacto positivo deste aprendizado, vários cursos fornecidos, inúmeras oportunidades de desenvolvimento profissional, e ao final a certeza de que a tecnologia veio para ficar.

Porém, se a tecnologia veio para ficar, especialmente no período de Pós-Pandemia, é mais verdade ainda que o Professor sempre será o elemento essencial e indispensável, porque atingir conexão boca ouvido através da nuvem é fácil, difícil é fazer a conexão coração a coração diariamente praticada por nossos docentes.

A Pandemia também fez ressaltar aos olhos a precariedade do nosso sistema Educacional Estrutural, não havia planejamento específico, tudo criado às pressas, pouca discussão com aqueles que estão diretamente no *front*, muita disputa pelo *self* perfeito, porém, como pouca efetividade.

“A pandemia evidenciou e lançou holofotes sobre as desigualdades, demonstrando o quanto ainda há por se fazer até que alcancemos um patamar de equidade no atendimento a educação [...]” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 2-3).

Os desafios Pós-Pandemia serão incontáveis, Professores serão o pilar desta Revolução Educacional, pois, não há dúvida que a Pandemia se tornará um marco educacional. Comunidade e Escola estreitaram laços e isso é inquebrantável, cabendo aos nossos governantes de hoje e do futuro a escolha de como querem ser lembrados, como aqueles que salvaram uma geração Pós-Pandemia, ou como aqueles que foram fotogênicos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

DIAS, Ê.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

MARTINS, R. X. A COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ENSAIO. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em:

<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>.
Acesso em: 11 de agosto de 2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, Ê. de; ALMEIDA, L. H. C. **A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.** Observatório Socioeconômico da COVID-19. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). 29/06/2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/coronavirus/wp-content/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica. **O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19.** Maio 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764>. Acessado em: 13 de agosto de 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16/04/2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOLUÇÕES EMERGENCIAIS PELO MUNDO. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMSC). Abril/2020.** Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRI_L_Leticia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf>. Acessado em: 11 de agosto de 2020.

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter feito o download desse e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, editores, organizadores e autores, é uma alegria imensa. Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão, entre em contato conosco pelo e-mail contato@vveditora.com

PUBLIQUE CONOSCO!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nosso site e redes sociais e também nossos eventos.

Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade
Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos
Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade
Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos
Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade
Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos
Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes
Comunidade Movimentos Docentes Comunidade Movimentos Docentes Comunidade